

Hacer gramática en el aula: el giro pragmático en la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria

Fundamentación, propuestas y actividades

Guillermina Piatti, Paula Niemelä y Lila Tiberi

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

C
colegios


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

HACER GRAMÁTICA EN EL AULA: EL GIRO PRAGMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

FUNDAMENTACIÓN, PROPUESTAS Y ACTIVIDADES

Guillermina Piatti
Paula Niemelä
Lila Tiberi

Bachillerato de Bellas Artes, UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Advertencias	4
Prólogo	5
Introducción	7
 Capítulo 1	
Gramática y pragmática en la enseñanza de la lengua española	
<i>Guillermina Piatti</i>	10
 Capítulo 2	
La didáctica ELSE para la enseñanza de la Lengua	
<i>Paula Niemelä</i>	24
 Capítulo 3	
Hablar sobre gramática	
<i>Guillermina Piatti, Paula Niemelä y Lila Tiberi</i>	40
 Capítulo 4	
La gramática de la oralidad	
<i>Guillermina Piatti, Paula Niemelä y Lila Tiberi</i>	73
 Las autoras	114

Advertencias

Sobre el uso del lenguaje inclusivo

En esta publicación se emplea la forma masculina singular y plural para referirse a las personas en general. Cabe aclarar, sin embargo, que el uso de esta opción de ninguna manera constituye una afirmación acerca de una postura sobre la identidad de género ni pretende encasillar el tema ni desconocer la variedad existente. Oportunamente, la Secretaría Académica, junto con la jefatura del Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes, publicó un documento sobre el tema al que se puede acceder con el siguiente enlace: [El lenguaje inclusivo](#)

Sobre las actividades

Considerar a los hablantes y sus opciones situadas en contextos diversos contribuye a eliminar barreras para los estudiantes con discapacidad; a tal fin, se contemplan los ajustes razonables y las adaptaciones necesarias y adecuadas para desarrollar la competencia comunicativa que fortalezca la autonomía de todos nuestros estudiantes.

Sobre los ejemplos

A fin de agilizar la lectura del texto, los ejemplos que ilustran los enfoques teóricos aparecen en cursiva y en algunos casos se omite la palabra “ejemplo”.

Prólogo

Al final lo que nos interesa es qué hacen las personas con las palabras.

-Jeff Verschueren, *Understanding Pragmatics*, 1999.

¿Cómo enseñar Lengua desatendiendo el modo en que hablamos, las estrategias a las que recurrimos y los recursos que seleccionamos? ¿Cómo soslayar las funciones comunicativas y las opciones lingüísticas que los hablantes elegimos para hacer cosas con palabras?

Desde el Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, se ha venido trabajando en procura de lograr la reflexión lingüística a partir del conocimiento intuitivo de los hablantes, para hacerlo explícito y ampliar la capacidad comunicativa de nuestros estudiantes.

En 2013 se publicó el *Manual de Gramática Pedagógica*, enmarcada en un enfoque comunicativo, destinada a ser enseñada como un ejercicio de reflexión y descubrimiento y enfocada hacia la producción. El manual, destinado a docentes y estudiantes, aúna terminologías de uso, revisa cuestiones con modelos teóricos funcionales y actualiza bibliografía; no responde a los ejercicios tradicionales de gramática de la escuela secundaria, sino que adopta la didáctica del español como lengua extranjera, de manera que el contenido gramatical está relacionado - en gran medida- con el uso que hacen los hablantes.

En 2019 se desarrolló un proyecto de investigación departamental a partir de la necesidad de unificar criterios para la enseñanza de **Lengua y producción de textos** en la Educación Secundaria Básica, y de contar con materiales de referencia (cuadernillos de actividades) para orientar el trabajo en clase. Dicho proyecto avanzó en la adopción de líneas teóricas provenientes de la Didáctica ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera), y en la reformulación de actividades para el nivel.

En 2022 se llevó a cabo otro proyecto de investigación departamental sobre la temática, cuyo principal objetivo fue avanzar en la aplicación de la didáctica de ELSE en la enseñanza de la lengua. En tal sentido, se probó que, a partir de las actividades desarrolladas en las aulas de **Lengua y producción de textos** de primero, segundo y tercer año, desde los lineamientos teóricos propuestos, nuestros estudiantes lograron profundizar su mirada reflexiva sobre la lengua y optimizar sus producciones.

En esta oportunidad, confiando en que es posible contribuir a la didáctica de la Lengua, damos a conocer una manera de enseñar-aprender Lengua en la escuela secundaria. Enmarcado en la didáctica ELSE, proponemos un giro pragmático para abordar temas gramaticales e incluimos el trabajo específico con la oralidad. Además, planteamos actividades que exploran el terreno compartido entre los cursos de Lengua para hablantes nativos y cursos para no nativos. De este

modo, el libro está destinado particularmente a los docentes de **Lengua y producción de textos** del Bachillerato de Bellas Artes, con quienes venimos trabajando en esta línea, pero también se hace extensivo a docentes del nivel secundario en general y del área ELSE.

Agradecemos a la profesora Teresita Miquelarena por la calidad y la calidez con que interpretó nuestras ideas para presentar cada capítulo con sus ilustraciones y a Luis Tonelli Martins por colaborar en su edición. También, la generosidad con que las profesoras María de los Ángeles Contreras, Carola Soares Telles, Mariana Castro y Silvana Bressan nos han acompañado con sus propuestas en los desafíos que supone pensar la gramática pedagógica en el aula. Y agradecemos especialmente a nuestros estudiantes, que participan con entusiasmo en las actividades de clase, insumo primordial de este libro.

Las autoras

Introducción

La publicación de este libro de cátedra se justifica, en primer lugar, a partir de los lineamientos para las Lenguas, definidos en el Proyecto Académico y de Gestión del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Aguerre, 2017), que reafirman la importancia de incentivar en los alumnos la reflexión metalingüística a fin de ampliar su capacidad comunicativa, tanto para comprender como para producir textos. Además, se propone resignificar la enseñanza de las lenguas, a partir de una profundización de la perspectiva funcional que permita superar el análisis oracional descontextualizado y, en su lugar, tomar el texto como punto de partida para la reflexión y la producción lingüística, trabajando con diversidad de tipologías textuales y géneros discursivos. A su vez, en el Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026 (Aguerre, 2022), se adoptan los aportes teóricos de Linell (1998) sobre el dialogismo como el marco epistemológico adecuado para fundamentar la interacción entre los actores del Bachillerato. Resumidamente, el dialogismo considera el conocimiento como necesariamente construido, negociado, recontextualizado y en diálogo con otros. La comunicación está orientada al conocimiento compartido (intersubjetividad), pero no tendría sentido si no hubiera diferencias y asimetrías (alteridad). Así, una característica importante del dialogismo es su insistencia en la dinámica, en el cambio, las tensiones, la evolución. El diálogo se discute en términos de devenir, en formación, donde los procesos y acciones son más importantes que los productos. En este sentido, este libro de cátedra es el resultado de una propuesta de trabajo colaborativo para coconstruir el abordaje de la lengua, tanto en su fundamentación como en la elaboración de las actividades para las asignaturas de **Lengua y producción de textos**.

La gramática española de los últimos cuarenta años se caracteriza por la irrupción de planteamientos teóricos que ocasionalmente se constituyen en sectas epistemológicas cerradas. Desde nuestra perspectiva, poner en diálogo la diversidad de los estudios de la lengua española posibilita abordar la complejidad de una lengua en su multidimensionalidad. De este modo, a partir de la gramática normativa, es posible reflexionar sobre cómo debe ser la lengua; desde una perspectiva descriptiva se puede mostrar cómo es la lengua y cuáles son las peculiaridades del español. Asimismo, una gramática funcional permite considerar la lengua como instrumento de comunicación que brinda a los hablantes una serie de opciones para construir sus mensajes. Una gramática cognitiva, por su parte, entiende que el lenguaje representa una formalización de las percepciones de los hablantes y una forma de conceptualizar el mundo. La gramática generativa se pregunta por la adquisición del lenguaje tratando de explicar la creatividad que la

caracteriza. Finalmente, una gramática pragmática o pragmagramática registra y analiza los usos que hacen los hablantes de la lengua en situaciones concretas de comunicación.

Para este libro, integramos dichas perspectivas en una gramática pedagógica con un enfoque pragmático, cuyo objetivo es promover en nuestros estudiantes la reflexión lingüística y la toma de decisiones comunicativamente adecuadas en la producción de textos orales y escritos. De este modo, los hablantes y sus opciones situadas en contextos diversos cobran protagonismo en las clases de **Lengua y producción de textos** en tanto se aborda la negociación de significados que entraña todo acto comunicativo. Tal como sostiene Ortega Olivares (1988):

(...) puede afirmarse que lo que intentan hacer los hablantes cuando comunican consiste por encima de todo en elaborar "sentido" (es decir, en contribuir al sostenimiento del intercambio comunicativo), supeditando a esta finalidad primordial cualquier otra realidad. La elaboración del "sentido", subsume el proceso de selección de las estructuras morfosintácticas y de las piezas léxicas que deban conformar la cara expresiva del enunciado. Esto equivale a admitir que las formas lingüísticas dependen siempre del proceso general de comunicación, en el cual se usan, y no al contrario (p.15).

Como resultado del extenso recorrido mencionado en el prólogo, desde el Departamento de Lenguas y Literatura presentamos este nuevo libro de cátedra que sostiene, como punto de partida, la adopción de un enfoque pragmático para las clases de **Lengua y producción de textos**. Asimismo, ofrecemos una fundamentación teórica para la incorporación de la perspectiva ELSE en una gramática pedagógica que promueve la reflexión lingüística y la producción de textos, haciendo hincapié en las estrategias discursivas y los usos de los recursos lingüísticos en situaciones concretas de comunicación. Además, se incluyen tareas y actividades probadas en el aula y enmarcadas en esta nueva perspectiva, que consideramos superadora de la ejercitación gramatical convencional.

El primer capítulo presenta algunas ideas sobre la relación entre gramática y pragmática en la enseñanza del español. Inicialmente, resumimos los diversos enfoques gramaticales desde los cuales se estudia y se enseña Lengua, destacando la importancia de adoptar la perspectiva de una gramática pedagógica. Además, aunque la pragmática está muy difundida en la enseñanza del español, resulta importante subrayar algunos conceptos y definiciones, tanto si la consideramos un nivel lingüístico más o, mejor aún, una forma de abordar los estudios de la lengua. Por último, valoramos positivamente la relación entre gramática y pragmática en la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria.

En el segundo capítulo, mostramos que es factible enseñar la lengua materna a través de las estrategias empleadas en la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). A tal fin, se exponen de manera sucinta los aportes teóricos adoptados por la didáctica ELSE, y se muestran ejemplos de actividades desde dicho enfoque, en contraposición a los ejercicios estructurales más convencionales que suelen utilizarse en la escuela secundaria.

A lo largo del tercer capítulo, presentamos una serie de actividades relacionadas con diversos temas gramaticales que se abordan en los primeros años de la educación secundaria. El enfoque pragmático adoptado propicia una actitud activa por parte de los alumnos, en procura de que desarrollen la reflexión metalingüística al tomar decisiones. Durante las clases, se discute acerca de la gramática emergente a partir de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua. En algunos casos, compararemos ciertos ejercicios, utilizados en las clases de Lengua para explicar la gramática, con las propuestas de actividades centradas en la necesidad de hablar sobre gramática como expresión concreta de significados situados y funciones comunicativas.

Finalmente, en el cuarto capítulo, destacamos la importancia de la enseñanza de la oralidad y su sistematización. Tomamos como punto de partida la conversación como acto cooperativo en el que se ponen en juego una serie de estructuras y estrategias de base pragmática constituidas en la interacción. A tal fin, se presentan diferencias fundamentales entre la oralidad y la escritura, se analizan fragmentos de conversaciones auténticas, se reflexiona sobre los aspectos no verbales de la conversación, sus máximas, el principio de adecuación, las interrupciones y los solapamientos propios de la conversación, las estrategias de cortesía, de indirección y de intensificación; asimismo, se aborda el estudio de la entrevista como instancia más compleja que la conversación. Además, proporcionamos, para cada tema, ejemplos de actividades destinadas a estimular la reflexión en el aula sobre las características específicas del modo oral.

Con la finalidad de acercar a los docentes a la modalidad de trabajo basada en la didáctica ELSE, presentamos a lo largo del libro una selección de temas y actividades ilustrativas, con apuntes teóricos orientativos que pueden ser profundizados a partir de la bibliografía referida en cada capítulo.

En definitiva, lejos de relegar la descripción gramatical, intentamos hacer explícita la reflexión sobre la riqueza de recursos que nos ofrece la lengua española a los hablantes. Confiamos en que este nuevo aporte del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP contribuya a la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. [Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22](#) (marzo 2024)
- Aguerre, A. (2022). *BBA 2022-2026. Proyecto Académico y de Gestión*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. [Proyecto académico y de gestión 2022-2026](#) (marzo 2024)
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Ortega Olivares, J. (1988). Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. *ASELE, ACTAS I*, Centro Virtual Cervantes.

CAPÍTULO 1

Gramática y pragmática en la enseñanza de la lengua española

Guillermina Piatti

Figura 1.1

¿Dónde está el hablante?



Resumen

En este capítulo, nuestro objetivo es sintetizar algunas ideas sobre la relación entre gramática y pragmática en el área de enseñanza de la lengua española. Primeramente, abordamos sucintamente la variedad de enfoques gramaticales a partir de los cuales se estudia y se enseña el español y hacemos hincapié en la adopción de la perspectiva de una gramática pedagógica. Por otra parte, si bien la pragmática está muy difundida en la enseñanza del español, nos parece importante subrayar algunos conceptos y definiciones, tanto si la consideramos un nivel lingüístico más o, mejor aún, un modo de enfocar los estudios de la lengua. Finalmente, consideraremos la relación entre gramática y pragmática en los cursos de enseñanza de la lengua en la escuela secundaria.

¿Qué gramática?

En primer lugar, deberíamos señalar la pluralidad de enfoques que se han adoptado para estudiar y enseñar el español. Frecuentemente, como sostiene Ángel López García (2000, p. 9), “no se es gramático del español, sino funcionalista, generativista o pragmaticista”, en consecuencia, cada perspectiva entraña un recorte sobre el estudio de la lengua española. El autor reseña estas perspectivas diversas en relación con un interrogante que se evidencia en el recorte de cada línea de trabajo. De este modo, desde la perspectiva de la gramática normativa, es posible considerar cómo debe ser la lengua, mientras que desde una mirada descriptiva se revela cómo es y cuáles son sus particularidades. Por otro lado, una gramática funcional reflexiona sobre la lengua como un medio de comunicación que ofrece diversas opciones a los hablantes para construir sus mensajes y de ese modo comprender el funcionamiento de la lengua. En cuanto a la gramática cognitiva, interpreta el lenguaje como una formalización de las percepciones de los hablantes para explorar cómo se conceptualiza el mundo. La gramática generativa se centra en la adquisición del lenguaje, intenta explicar la creatividad que lo caracteriza. Por último, la gramática pragmática o pragmagramática registra y analiza cómo los hablantes utilizan la lengua en situaciones específicas de comunicación.

Desde nuestra perspectiva, poner en diálogo la diversidad de los estudios sobre el español posibilita abordar la complejidad de una lengua en su multidimensionalidad. Precisamente, la diversidad de enfoques gramaticales ha influido también en la selección de los contenidos a enseñar, tanto a los hablantes nativos como a los hablantes no nativos de los cursos de español para extranjeros.¹

Ocasionalmente, se nos ha objetado el hecho de asemejar la enseñanza de la gramática a hablantes nativos con la enseñanza de español a no nativos argumentando que los primeros ya

¹ En este libro postulamos que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua enmarca las actividades que pueden incluirse tanto en los cursos de lengua de la escuela secundaria como en los cursos de español para extranjeros. De hecho, las actividades que presentamos a lo largo de esta obra se han utilizado en ambos entornos educativos.

saben la lengua mientras que los segundos deben aprenderla, por lo tanto, los contenidos deberían divergir necesariamente en cada caso. Sin embargo, el enfoque en los usos y la explicitación de las opciones de los hablantes y los efectos logrados, pueden presentarse de modo similar. Las reflexiones del lingüista español Ignacio Bosque (2018) sobre el modo de enseñar gramática en el secundario, justificarían la perspectiva de nuestra propuesta. En efecto, el autor observa cómo la “complicidad con el destinatario” determina “la ausencia de explicitud ante lo compartido; el hecho de que se asuman contenidos y sistemas de inferencias que no se considera preciso formular porque son asumidos de forma implícita por todo el mundo” (p. 20). Como docente “no voy a explicar obviedades”. No obstante, sostiene el autor,

(...) la comprensión del sistema gramatical, nos exige prescindir absolutamente de la complicidad con el interlocutor y formular con absoluta explicitud cualquier variable que pueda ser pertinente, empezando por las que nunca se formulan porque parecen evidentes o de sentido común. (p. 20)

En general, la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria atiende a la identificación y a la clasificación. Así, por ejemplo, reúne como adverbios de cantidad *casi* y *muy*, sin considerar sus diferentes sentidos no intercambiables (sin poder explicitar la posibilidad de combinación en *casi infinito*, con valor no graduable, y la imposibilidad de **muy infinito*², agramatical por su valor específicamente graduable). En otro caso, clasifica como pasivas a las estructuras pasivas perifrásticas y reflejas, sin explicitar las condiciones con que los hablantes seleccionan una u otra estructura en español. Precisamente, veremos cómo la reflexión sobre los usos y la explicitación de los fenómenos lingüísticos que se ponen en juego es fundamental tanto en la enseñanza a nativos como a no nativos.

De este modo, la pluralidad de enfoques mencionada por López García (2000) debería completarse con aquella gramática que se enseña, que selecciona contenidos –nociones y funciones- y plantea actividades centradas en los usos de ciertos recursos en relación con situaciones comunicativas concretas, todo lo cual conforma una gramática pedagógica. Se trata de una gramática para ser enseñada, que tiene en cuenta a sus destinatarios, selecciona los contenidos, y en esta selección expone una metodología y una secuenciación. Se describe la lengua en relación con sus usos, se establecen grados de adecuación, se adquiere y se aprende a “hacer cosas con palabras”.³

En este sentido, Martín Peris (2018) enumera una serie de características de la gramática pedagógica, a saber: i. Su propósito consiste en facilitar la comprensión del sistema de la lengua y los distintos usos por parte de hablantes no nativos; ii. Efectúa una selección de contenidos que se guía por ciertos criterios; iii. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, en usos orales y escritos, en relación con los registros sociales adecuados al contexto; iv. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) y sus relaciones; v. Adopta e integra los aportes más útiles

² El asterisco indica que la construcción es agramatical, es decir, incumple alguna regla del sistema de la lengua.

³ Título de la obra seminal de John Austin (1962): *How to do things with words*.

de los distintos modelos teóricos; vi. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a las posibilidades de comprensión del destinatario según criterios de claridad y efectividad y en algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones.

Por su parte, Martínez Gila (1999) formula las diferencias entre “explicar gramática” y “hablar sobre gramática” que se desarrollan en distintos aspectos, resumidos a continuación.

Cuando se explica la gramática, el profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla. De este modo, el discurso es unidireccional y no se produce interacción, en todo caso, se espera una actitud netamente receptiva y repetitiva por parte del alumno cuyos procesos mentales no se tienen en cuenta. En esta actitud, subyace una concepción de la lengua, considerada como una suma de entidades acumuladas, un repertorio de nociones.

Por otra parte, cuando se habla sobre gramática, se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción y reflexión; por lo tanto, el discurso creado es pluridireccional, el profesor ayuda y promueve la interacción. Se propicia una actitud productiva del alumno para que tome decisiones y reflexione. En esta actitud, subyace un planteamiento fundamental: los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación, la gramática emerge de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua.

Para ejemplificar estas distinciones, elegimos uno de los temas idiosincrásicos del español: la alternancia modal entre Indicativo y Subjuntivo. Si explicamos gramática, la diferencia podría abordarse a partir de la mera observación y la descripción gramatical; si hablamos sobre gramática, reflexionamos desde un enfoque pragmático para explicitar la función que está llevando a cabo el hablante con este recurso. Así, por ejemplo, una descripción gramatical indicaría que la causal negada selecciona el Modo Subjuntivo en casos como: *No porque tengamos a Messi podemos ser campeones*; en cambio, un enfoque pragmático buscaría una explicación funcional para el uso de esta opción modal: el hablante da por información compartida aquello que niega, evoca la causa afirmada (polifonía) para negarla polémicamente; en este caso y en este contexto, el modo constituye una señal comunicativa para marcar la información como conocida. De esta forma, se supera la idea de que la gramática es una suma de nociones o entidades acumuladas, para considerarla como una realización de funciones comunicativas que se pueden explicitar desde un enfoque pragmático del uso de los recursos lingüísticos. Tal como señala Martínez (2005, p. 16):

La Lingüística funcional se fundamenta en la idea de que es el todo el que determina a las partes, y no al revés, y está claro que la lengua -lo mismo sus enunciados que sus códigos- es parte componente de los actos de comunicación. De manera que en el paso de la significación al sentido es siempre determinante la situación: las circunstancias en que se da el acto de comunicación.

Tal como sostienen Díaz y Hernández (1993, p. 65),

(...) si concebimos la lengua como acción, definiremos el acto comunicativo como un intercambio entre interlocutores que en un determinado contexto extralingüístico comparten una competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociocultural de las cuales parten para codificar mensajes que reflejan sus necesidades de comunicación y de las que se sirven para descodificarlos y evaluarlos.

Compartimos con las autoras que la gramática y la pragmática son realidades indisociables:

La consideración de las reglas de uso genera una nueva visión de la gramática y, en consecuencia, una nueva formulación de reglas que dan cuenta, no sólo de fenómenos morfológicos o sintácticos, sino también de los fenómenos que regulan el discurso en español.

La gramática no es una entidad autónoma que puede enseñarse dissociada de la comunicación: “se aprende gramática cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe y se piensa sobre ella en las clases de gramática en las que, más que recibir las explicaciones gramaticales se realizan procesos metalingüísticos de reflexión”.

El enfoque pragmático

Los estudios gramaticales se ocupan, a grandes rasgos, de la descripción de la lengua en tanto sistema constituido por elementos y relaciones. En ese sentido, una gramática descriptiva atiende a los fenómenos que se ponen de manifiesto en las unidades oracionales del sistema. La gramática, desde distintos enfoques, trabaja sobre una casuística propuesta por el lingüista que muestra las opciones posibles que ofrece el sistema. Como mencionamos, desde esta perspectiva se explica la gramática en los cursos de enseñanza de lengua a partir de muestras provistas por el profesor y la ejercitación posterior de estas nociones en ejemplos aportados por los estudiantes. Así, por ejemplo, el profesor ofrece una oración descontextualizada para explicar la diferencia entre “la voz activa y la voz pasiva”:

Pedro escribe un cuento fantástico.

Un cuento fantástico es escrito por Pedro.

Posiblemente, una vez analizada la forma (la perífrasis del verbo *ser* con participio) e incluso introduciendo nociones equívocas de intercambio de posiciones entre las frases nominales (“el

sujeto pasa al predicado y el objeto pasa al sujeto”), se planteen ejercicios de traducción de una forma a la otra, tal como en el siguiente ejemplo⁴:

Ejercicio: pasar de voz pasiva a voz activa las siguientes oraciones:

La dimisión del ministro ha sido exigida por la oposición.

Las obras habían sido ordenadas por el rector.

Aquella actriz ha sido olvidada por los críticos.

Este pan tan sabroso es elaborado por un campesino.

Los premios serán otorgados por un jurado imparcial.

Este concierto es interpretado por la Filarmónica de Berlín.

Un joven ebrio fue expulsado del cine por el acomodador.

Muchas plantas son cultivadas por el dueño del vivero.

Los alumnos son estimulados por un buen profesor.

Ejercicio: utilizar la voz pasiva para escribir los siguientes titulares:

La policía encontró al asesino de la maestra rural.

La Argentina firmó el acta de cooperación con España.

El Papa apoya las gestiones para lograr la paz en Medio Oriente.

Sin embargo, desde una perspectiva pragmática, que considera el modo de organización que seleccionan los hablantes para ofrecer la información, se podría decir que no se trata de estructuras equivalentes. Precisamente, los hablantes no optarán por la forma pasiva en el primer caso mencionado (*Pedro escribe un cuento fantástico / Un cuento fantástico es escrito por Pedro*). Desde un punto de vista funcional se evitaría este uso por no cumplir con ciertas restricciones que son propias de la pasiva perifrástica -la delimitación, la orientación agentiva, la puntualidad del evento con que se presenta la información con esta estructura- mencionadas por Mendikoetxea (1999, p. 1640) para los hablantes nativos del español. Cada una de las estructuras responde a un realce informativo distinto, a una cuestión de perspectiva sobre los hechos que se enuncian, a una ventana de atención o destaque de algún aspecto de la información. Precisamente porque no son estructuras funcionalmente equivalentes para los hablantes, no se trata meramente de un intercambio de posiciones sintácticas a donde se trasladan las frases nominales. Una actividad con un enfoque pragmático puede hacer explícitos los valores comunicativos de las opciones estructurales. En el texto siguiente, por ejemplo, se observa cómo las estructuras activas que orientan hacia el agente van perdiendo dinamismo y agentividad hacia el final:

Una jubilada nadó cuatro horas para alcanzar su crucero: fue rescatada

⁴ Ejercicio utilizado como ejemplo en el Seminario de capacitación ELSE, dictado por la autora en la Facultad de Humanidades, durante el segundo cuatrimestre de 2019.

La mujer de 65 años vio que el barco había zarpado sin ella y, desesperada, se tiró al mar. La rescataron con una grave hipotermia.

Una jubilada británica estuvo a punto de morir por su desesperado intento de no perder su crucero de regreso a Bristol. La mujer, de 65 años, estaba en el puerto de Madeira (Portugal) cuando vio que zarpaban sin ella. Creyó que su marido se encontraba en el interior y al verse sola decidió lanzarse al agua para dar caza a su crucero Marco Polo.

Susan Brown fue rescatada por un grupo de pescadores después de estar unas cuatro horas nadando. Los hechos ocurrieron la noche del sábado, por lo que la luz de la luna, el mar calmado y los gritos de la señora fueron claves para que la encontraran a unos 500 metros de la costa.

Brown fue llevada al hospital de Funchal con graves síntomas de hipotermia, aunque su vida no corre peligro. Además, se le está ofreciendo asistencia psiquiátrica para intentar explicar el incidente, pero no se ha recibido el permiso de los médicos para que Susan Brown sea interrogada, por lo que no se cuenta aún con la versión oficial del accidente.

El jefe de la autoridad portuaria portuguesa, Félix Marques, cree que la mujer sigue viva porque pudo utilizar su bolso lleno de aire a modo de salvavidas. El accesorio la mantuvo a flote cuando empezó a fallarle la fuerza en los brazos.

La mujer había llegado al archipiélago esa misma mañana en el barco Marco Polo junto a su marido. Venían de un crucero por el Caribe y hacían escala antes de regresar a su casa. En Portugal se especula con que la confusión de Susan fue propiciada por una discusión del matrimonio, previa a lanzarse al agua.

(Texto con algunas adaptaciones)

De este modo, es posible señalar que el personaje de la crónica pierde su agentividad inicial (evidente en: *vio que zarpaban sin ella. Creyó que su marido se encontraba en el interior y al verse sola decidió lanzarse al agua*) y hacia el final del texto son otros personajes quienes adquieren el rol agentivo ante ella como paciente (*Brown fue llevada al hospital, se le está ofreciendo asistencia psiquiátrica; El accesorio la mantuvo a flote cuando empezó a fallarle la fuerza en los brazos*). Es claro que no se trata de una traducción de una forma a la otra como equivalente, sino de distintas informaciones que las construcciones gramaticales realizan como significados situados en esta crónica.

Precisamente, en relación con las opciones estructurales para organizar la información, es posible explicarlas como una cuestión de perspectiva, a partir de considerar a los hablantes del español en nuestro abordaje gramatical, tal como se puede apreciar también en la alternancia de los ejemplos siguientes:

- (1) *Finalmente, nosotros, los empresarios, resolvimos el problema.*
- (2) *Finalmente, el problema fue resuelto por nosotros, los empresarios.*
- (3) *Finalmente se resolvió el problema con varias reuniones entre empresarios.*
- (4) *Finalmente, el problema se resolvió tras varias reuniones.*

De este modo, cuando los hablantes desean enfocar la agentividad, elegirán la forma activa (1); en cambio, si el interés es enfocar el resultado del proceso, se seleccionará la forma pasiva perifrástica con la inclusión del agente en posición de adjunto (2); cuando se desea informar acerca de un proceso que presenta un cambio de estado, pero sin orientación agentiva explícita, se selecciona la estructura pasiva con pronombre (3); finalmente, si se intenta dar cuenta de un proceso de cambio de estado realizado casi azarosamente, sin intervención de una voluntad agentiva, los hablantes seleccionarán la estructura media (4). De esta forma, las estructuras, en grados de mayor a menor agentividad, ponen en evidencia la perspectiva correspondiente con la cual el hablante presenta la información.

Más allá de la consideración de la pragmática como uno de los niveles de la lengua, en palabras de Charles Morris (1938, citado por Levinson 1983), aquel que relaciona los signos con sus intérpretes (mientras que la semántica atiende a la relación entre los signos y los referentes, y la sintaxis, a la relación entre signos), nos interesa subrayar la necesidad de ampliar el alcance de la pragmática hacia una concepción más abarcadora: nos referimos a un enfoque de la lengua que considera los significados situados y contruidos por los hablantes. Como sostiene Graciela Reyes (1995, p. 10), en un sentido amplio, la pragmática se ha ocupado de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana: más allá de un mero proceso de codificación y descodificación, la distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir se explica con un conjunto de principios generales y estrategias. De este modo, la pragmática es una perspectiva diferente desde la cual se analizan los datos ofrecidos por la gramática, tomando en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje.

Gramática y pragmática: ¿qué enseñamos?

La adopción del enfoque pragmático para el abordaje de la gramática (entendido como aquellos recursos que los hablantes seleccionan para lograr sus fines comunicativos) supone integrar la reflexión sobre las construcciones lingüísticas y su uso en contextos específicos. Tal como señala Martínez (2005, p. 23):

- 1- En algún momento, o en cierto grado, es necesario enseñar, aprender o practicar con construcciones lingüísticas que resulten aplicables a diversas situaciones comunicativas; para lo cual es muy aconsejable el análisis lingüístico, esto es, gramatical y semántico, que describa y permita operar con los rasgos y componentes sistemáticos de esas construcciones.
- 2- El trabajo con las construcciones lingüísticas no puede reducirse al análisis lingüístico o gramatical de las expresiones, sino que deben comprobarse sus posibilidades de ajuste a situaciones concretas, porque este es el ámbito de la lengua real y comunicativa.

Concebir la gramática exclusivamente desde un enfoque pragmático no conlleva evitar la reflexión gramatical, sino presentar y utilizar los recursos en situaciones concretas de comunicación, en un todo integrado que sólo puede ser el texto (oral, escrito, verbal, no verbal, multimodal) como unidad de sentido. De este modo, situamos los recursos lingüísticos en clases de textos concretos, aquellos que usamos e interpretamos como participantes de una comunidad de habla. Para ello, contamos con una clasificación multidimensional (con niveles que comprenden rasgos distintivos de cada clase) que integra los recursos gramaticales en clases concretas de textos (Heinemann y Wiehweger, 1990, citado por Ciapuscio, 1994, p. 103):

Dimensiones o niveles:

- I. Función: contactar, informar, comandar, expresarse.
- II. Tipo de situación: organización social, número de hablantes, roles sociales, lugar y tiempo, modo oral/escrito.
- III. Tipo de procedimiento: qué, cómo, con qué.
- IV. Tipo de estructuración textual: parte inicial, parte nuclear, parte final.
- V. Formulación prototípica: fórmulas, colocación de palabras, términos y expresiones propias de una clase de texto.

Esta clasificación multidimensional nos permite considerar los textos auténticos desde su funcionalidad, situacionalidad, contenido, estructura y formulaciones prototípicas. Es claro que una tipología tan detallada posibilita la selección de los textos mediante una concepción que imbrica la pragmática (función, contextos, contenido) con la gramática (recursos y formulaciones prototípicas).

De este modo, con la integración de los recursos gramaticales en textos concretos, se explicitan las funciones gramaticales que llevan a cabo los hablantes. En este sentido, por ejemplo, presentamos un fragmento de texto auténtico donde abunda el uso temporal del Pretérito Imperfecto del Modo Indicativo:

Me he puesto a buscar en mi memoria y he encontrado nada menos que 23 “cosas” que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos. Cuando estábamos en casa, muchas veces antes de dormir, escribíamos un diario, algunas desde muy pequeñas, otros ya algo más mayores en esa franja estrecha que hay entre la infancia y la adolescencia, pero es raro que de adultos sigamos con esa terapéutica costumbre ¿verdad? Y preguntábamos todo, lo que nos hacía dudar, las propias explicaciones, lo que acabábamos de conocer, lo que pasaba a nuestro alrededor y lo que oíamos que pasaba a varios miles de kilómetros. Preguntábamos todo, siempre, con la curiosidad insaciable de la infancia.

A veces de puro agotamiento nos dormíamos en cualquier sitio, de cualquier modo y a cualquier hora y obviamente después, cuando despertábamos no nos dolía ni un músculo ni un hueso ni nada de nada ¡igualito que ahora que somos un poco más mayores! Nos daba sueño, pues nos dormíamos, no había más

que decir, aunque también es verdad que, si nos decían que teníamos que ir a la cama, a acostarse, a dormir... entonces no, tratábamos de retrasar la hora de acostarnos todo lo que nuestros padres nos lo permitían, negociábamos, insistíamos, aunque nos estuviéramos casi quedando dormidos en la silla. Lo de ir a la cama, así en general, no nos gustaba cuando éramos niños.
(Fonseca, revista *Ser Padres*)

Precisamente, en este texto, el enfoque pragmático nos permite interpretar lo que se dice (los hábitos del pasado cuando éramos niños) además de lo que se comunica implícitamente (lo que ya no tiene vigencia). En este caso, se trata de una implicatura conversacional generalizada⁵ del imperfecto del español que transmite la no vigencia del hecho narrado. Por tratarse de una implicatura conversacional, situada en este contexto, se la considera cancelable, es decir, es posible anular la implicatura de la no vigencia, como sería por ejemplo en: *Cuando estábamos en casa, muchas veces antes de dormir, escribíamos un diario; de hecho, todavía sigo escribiendo, aunque en una computadora.*

Asimismo, para interpretar el uso del tiempo futuro simple del indicativo, contamos con el enfoque pragmático a fin de explicitar aquello que desea comunicar el hablante. Así, tal como se puede observar en un video, el profesor de español intenta hacer hipótesis sobre lo que ve en un viaje a la India⁶:

¿Para qué habrán pensado hacer un puente si no hay una carretera? El río es muy caudaloso, y seguramente no podrán seguir con la obra en esta estación. Viendo el tamaño de estas estructuras, quizás el puente será también para el tráfico, no sólo para los peatones. Igual, habrán pensado que esta es la mejor zona para hacer el puente, porque en la India el tránsito es un caos.

De acuerdo con Reichenbach (1947), el significado del tiempo futuro, dentro del sistema de combinación de puntos temporales que el autor propone en su lógica temporal, establecería que se trata del tiempo en el cual el Evento (*iremos al cine*) y la Referencia (*mañana*) se encuentran en relación de posterioridad con el momento del Hablante (equivalente al tiempo cero de la enunciación); mientras que el futuro compuesto guarda una relación de los puntos temporales en donde la referencia es anterior al momento del evento, y ambos en relación de posterioridad con respecto al tiempo del Hablante, tal como los representa el autor en la línea temporal:

_____ · _____ · _____
H R, E
Mañana iremos al cine

⁵ Según Grice, P. (1975). La Lógica de la conversación, en L. Valdés (edit.) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1991. Pp. 511-530.

⁶ Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=3_Ht_F-qJtA

H R E

Mañana a las 10 ya habremos salido del cine

Nuevamente, el enfoque pragmático nos posibilita explicar los usos que hacen los hablantes de la opción gramatical. En efecto, con estas formas de futuro, pueden comunicar el hecho de que están formulando hipótesis y conjeturas (*no podrán seguir con la obra en esta estación; el puente será también para el tráfico; habrán pensado que esta es la mejor zona*). Es interesante que los marcadores acompañen y marquen esta modalidad hipotética: *quizás, seguramente* (que no es equivalente a estar seguro). Lo que se comunica a través del uso del futuro es, tal como sostiene Escandell Vidal (2020, p. 23), la falta de acceso perceptivo directo por parte del hablante a la eventualidad que refiere, su hipótesis entendida como el resultado de un proceso mental interno.

El enfoque pragmático resulta necesario también para producir e interpretar los usos de los verbos *ser* y *estar* como verbos copulativos. Como vemos en los diálogos siguientes⁷:

Juan: ¿Cómo viene la cosecha, Gringo?

Gringo: Más o menos, el girasol todavía *está* verde y parece que no va a llover por dos semanas. Pero la soja viene bien.

Juan: ¿Y si lo llamás al Tano para que venga a regar?

Gringo: Ni me hablés de ese, me tuve que comprar un nuevo tractor por su culpa, me lo volcó y quedó inservible.

Juan: ¡Uy! ¿En serio? ¿Dónde lo tenés el nuevo?

Gringo: Lo traen la semana que viene. *Es* lindo, *es* verde, grandote, buen motor... Te va a gustar.

Juan: Avisame que lo vengo a probar.

Picho: ¿Hace cuánto que se fue?

Petu: Ocho horas

Picho: ¿*Estará* vivo todavía?

Petu: No exageres, ¿quién le va a hacer algo?

Picho: ¿Y si se dan cuenta que la plata es falsa?

Petu: No se van a dar cuenta, no te preocupes, él siempre *fue* vivo para esas cosas.

Pedro: ¿Y Juan?

Marta: Recién se durmió. Hace un ratito *estaba* despierto, lástima que llegaste tan tarde.

Pedro: Bueno, ¿cómo le fue en Matemática?

Marta: Mal, la maestra me dijo que tiene que ir en febrero. Pero en Lengua le fue bien.

⁷ Los ejemplos fueron propuestos por el Prof. Fernando Urrutia como parte de las actividades de aplicación del *Seminario de Gramática pedagógica*, correspondiente a la Especialización en enseñanza de ELSE, a cargo de la autora en septiembre de 2022.

Pedro: Otra vez lo mismo... *Es* tan despierto para algunas cosas y para otras...

Marta: Vos eras igual, mejor ni hables.

Pedro: Sí, tenés razón.

Pedro: ¡Che, *está* bueno el helado!

Marta: ¿Viste? Te dije que los de Donna *son* buenos, lástima que hay que venir hasta Brandsen.

En todos los diálogos, observamos la alternancia de usos de los verbos *ser* y *estar*. Desde una perspectiva pragmática, se hace evidente que los usos del verbo *ser* se relacionan con el hecho de que el hablante percibe una cualidad del objeto que evalúa, mientras que cuando usa el verbo *estar* se refiere a un estado en relación con una situación previa, es decir, como sostiene Holtheuer (2011, p. 35), un estado que se encuentra anclado al contexto.

Finalmente, como veremos en el capítulo 4, el enfoque pragmático se vuelve insoslayable para abordar la comunicación oral entre los hablantes, más allá del mero intercambio informacional. En efecto, la comunicación humana se caracteriza por su valor estratégico para la construcción de las relaciones sociales. En ese sentido, los hablantes seleccionan la mejor forma para fortalecer los lazos sociales y atenuar los posibles conflictos que pudieran surgir. De este modo, se seleccionan, según sea la necesidad comunicativa, estrategias de intensificación valorizantes que los acercan a sus interlocutores, o estrategias de atenuación que pueden mitigar la posibilidad de dañar la imagen social de los interactuantes. Precisamente, la cortesía lingüística es el resultado de la elección de estrategias al servicio de las relaciones sociales. Gracias a ellas, los hablantes pueden evitar los conflictos, atenuar los desacuerdos, mantener y estrechar las relaciones sociales (Briz, 2003). Así, atienden al mensaje y al uso de las expresiones lingüísticas, más allá de la mera transacción de información. Se utilizan estrategias de acercamiento, como formas de valorizar la imagen social del interlocutor, como por ejemplo en: *¡Tu trabajo es una maravilla!* O estrategias de alejamiento para evitar las amenazas: *Me parece que el trabajo está un poquito incompleto, ¿no?* Precisamente, la estrategia de distancia lingüística permite el acercamiento social y evita el conflicto de ofrecer la información de forma directa, como sería el efecto probable al decir: *El trabajo es un desastre*. Tal como sostiene Agustín Llach (2005), se hace necesario el desarrollo de la competencia pragmática en los cursos ELSE para atender a estas cuestiones:

La prominencia de la noción de competencia pragmática radica en el reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y de los efectos que una competencia pragmática imperfecta y subdesarrollada puede tener sobre dicha comunicación (malentendidos, imagen del hablante como poco cooperativo o grosero, etc.). (p. 96)

En resumen, hablar de gramática, desde una perspectiva pragmática, consiste en explicitar las funciones que los hablantes llevan a cabo por medio de recursos verbales y no verbales a través de textos y en relación con las situaciones comunicativas en las cuales se producen e interpretan. De hecho, en las clases de Lengua, deberíamos evaluar de modo global la

competencia pragmática de los estudiantes, la producción e interpretación de textos, entendidos como unidades de sentido, donde se utilizan los recursos lingüísticos para producir significados situados e interpretarlos en relación con las situaciones que se plantean. Si acordamos con que los hablantes llevan a cabo funciones comunicativas a través de los recursos lingüísticos (verbales y no verbales) que seleccionan, los cursos y los exámenes de Lengua española deberían enfocarse desde una perspectiva pragmática que haga explícitos los usos de los recursos gramaticales en la realización de funciones comunicativas.

Conclusiones

¿Hay otra forma de enseñar/aprender Lengua que no sea a través de un enfoque pragmático? ¿Cómo no atender a los usos que hacen los hablantes de los distintos recursos que seleccionan? ¿Cómo no explicitar las funciones comunicativas que se llevan a cabo? ¿Cómo no considerar las acciones que se realizan con el lenguaje? Como sostiene Gutiérrez Ordóñez (2010, p. 36): “La finalidad del método comunicativo no es otra que la de enseñar a hacer cosas con palabras”.

Finalmente, nos interesa subrayar la importancia de incluir este enfoque pragmático en la enseñanza de Lengua en la escuela. Creemos que esta perspectiva, que abandona la mirada estructuralista para atender a las funciones comunicativas y a las opciones lingüísticas que seleccionan los hablantes, podría resultar en una revisión de las gramáticas pedagógicas que se abordan en la escolaridad de nuestro país. Seguramente, la producción e interpretación de textos, la reflexión lingüística, la atención a lo que hacen los hablantes, suponen un vuelco realista a la enseñanza de la lengua nativa, para poder responder, a fin de cuentas, a la pregunta esencial: “¿Qué es lo que la gente hace cuando usa el lenguaje?” (Jeff Verschueren, 1999, p. 27).

En definitiva, cuando concebimos una gramática pedagógica (para la escuela, para el grado universitario, para los cursos de español a extranjeros), enseñamos pragmática (la lengua en uso, las estrategias del hablante y los recursos que selecciona), las funciones que se llevan a cabo en relación con los contextos de uso, en textos orales y escritos, entendidos como unidades de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. *ASELE, Actas XVI*. Centro virtual Cervantes. [La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE](#) (enero 2024)
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, 1982.
- Bosque, I. (2018), ¿Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática?
- ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias 2018, 1/1 [Revista de Gramática Orientada a las Competencias](#) (enero 2024)

- Briz Gómez, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice*. Universidad de Estocolmo. [Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE](#) (enero 2024)
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. EUDEBA.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Díaz, L. y Hernández, M. J. (1993) Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. En Miquel, L. y Sans, N. (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Vol. 1. Fundación Actilibre, pp. 89-105. [Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera - \(2 de 6\)](#) (enero 2024)
- Escandell Vidal, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- _____. (2010). Futuro y evidencialidad. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI, 9-34.
- Fonseca, Pilar. 23 cosas que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos. Revista Ser Padres. [23 cosas que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos](#) (abril 2024)
- Grice, P. (1975). Lógica de la conversación. En Valdés Villanueva, L. (ed.), *La búsqueda del Significado* (pp.516-543). Tecnos, 1991.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En *ASELE. Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes. [Ejercitarás la competencia pragmática - Salvador Gutiérrez Ordóñez](#) (abril 2024)
- Holtheuer, C. (2011). The distribution of *ser* and *estar* with adjectives: A critical survey. *Revista Signos*, 44(75) 33-47.
- López García, A. (2000). Teoría gramatical. En Alvar, Manuel, *Introducción a la lingüística española* (pp.7-22). Ariel.
- Martín Peris, E. (2018). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. [https://Gramática y enseñanza de segundas lenguas](https://Gramática_y_enseñanza_de_segundas_lenguas) (febrero 2024)
- Martínez, J. (2005). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. En *ASELE. Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes. [Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua](#) (febrero 2024)
- Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical. [Actividades para la reflexión gramatical en el aula de Español/ LE * - \(1 de 9\)](#) (abril 2024)
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con SE: medias, pasivas e impersonales. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1630-1722). Espasa.
- Redacción Barcelona (31 de marzo de 2016) Una jubilada nadó cuatro horas para alcanzar su crucero: fue rescatada. Diario La Vanguardia. [Una anciana nadó durante cuatro horas para intentar alcanzar su crucero](#) (abril 2024)
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Macmillan
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la Pragmática*. Arco/Libros.
- Vershueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Sage.

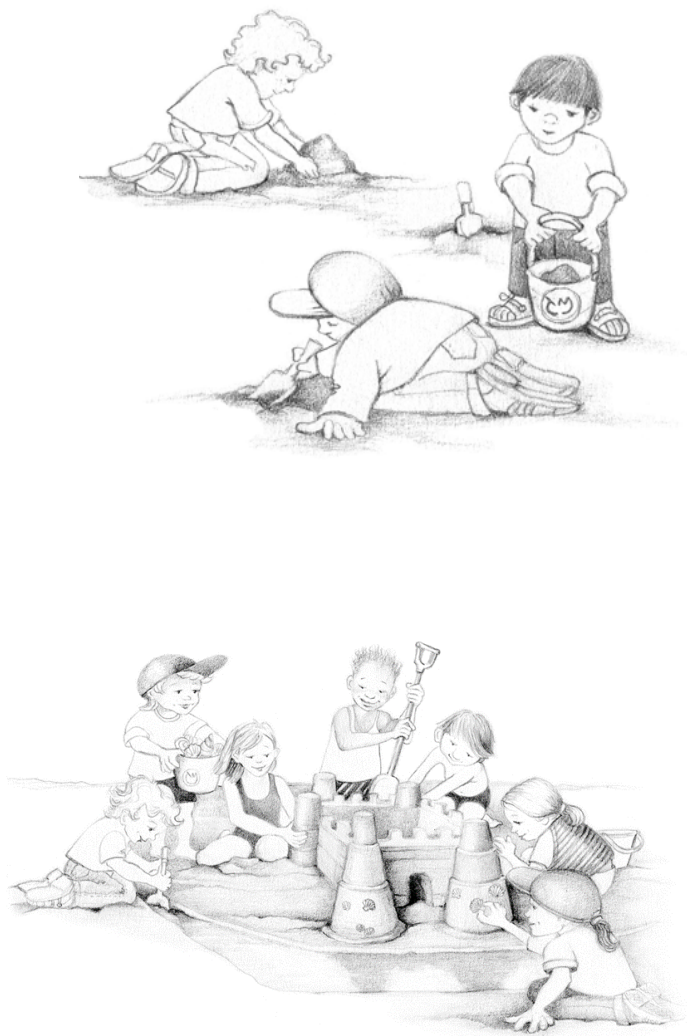
CAPÍTULO 2

La didáctica ELSE para la enseñanza de la Lengua

Paula Niemelä

Figura 2.1

Enfoque por tareas



Resumen

En este capítulo planteamos la idea de que es posible enseñar la lengua materna mediante las estrategias implementadas en la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Para eso, se describen brevemente los aportes teóricos adoptados por la didáctica ELSE y se muestran ejemplos de actividades con dos resoluciones posibles: desde los enfoques estructurales más tradicionales y desde la perspectiva de la didáctica ELSE. Finalmente, ejemplificamos cómo producir textos a partir de una actividad enmarcada en el enfoque por tareas.

¿Qué es la didáctica ELSE?

La didáctica para la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera se encuadra en distintos aportes teóricos, contextualizados en su mayoría en los enfoques comunicativo y pragmático para la enseñanza de las lenguas. A continuación, describimos algunos de ellos.

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una metodología basada en la gramática nocio-funcional, cuyas características básicas (Baralo y Estaire, 2010) son las siguientes:

En primer lugar, se propone el concepto de comunicación frente al concepto de estructura y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje. Se pone el acento en la utilidad del proceso comunicativo, que tiene una función o propósito concretos entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta.

En segundo lugar, se cambia el foco con respecto a qué se aprende y cómo se aprende. Toma protagonismo la noción de habilidad o competencia comunicativa, que involucra no sólo el saber, sino muy especialmente, el saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores. De ahí que la función comunicativa incorpora nuevas nociones, como la intención del hablante, el contexto, la situación, es decir, el control pragmático en el uso de la lengua.

Por otra parte, el foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: desde el foco en las formas lingüísticas, se pasa al *uso* de las formas; desde la corrección de la forma, se concentra el esfuerzo en la *eficacia* y en la *adecuación* del mensaje; las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural, a las *actividades* comunicativas.

El enfoque por tareas

El aprendizaje mediante tareas (Estaire, 1990 y 2009; Estaire y Zanón, 1990 y 1994) es un modelo didáctico que constituye un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo. Las tareas que los estudiantes llevan a cabo se utilizan como eje vertebrador del proceso de aprendizaje y determinan los contenidos lingüísticos, que a su vez son esenciales para su realización. Este modelo se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos. Además, ofrece el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística.

Se dividen las tareas de aprendizaje en dos clases: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico.

En las tareas de comunicación, los estudiantes utilizan la lengua en situaciones comunicativas, a través de cada una de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación- en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa.

En las tareas de apoyo lingüístico, los estudiantes centran su atención en la forma, en aspectos concretos del sistema lingüístico -funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.-, y desarrollan así el conocimiento explícito de la lengua.

Si bien en el aprendizaje mediante tareas es innegable la importancia dada a la comunicación, como elemento imprescindible para la adquisición, va acompañada de una atención rigurosa a la forma, esencial para el desarrollo de la competencia lingüística.

Trabajar en clase con tareas comunicativas

Martin Peris (2004) actualiza la descripción del modelo basado en tareas y su puesta en práctica. Propone la estructuración pedagógica de la tarea en una secuencia de cuatro fases o momentos: planteamiento, preparación, ejecución, post-tarea. Recomienda llamar *tarea* al conjunto de actividades; *producto* a la tarea final; y *actividades* en lugar de tareas capacitadoras.

La tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente: procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje; procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras y atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en que se expresa.

Una lengua se aprende usándola, es decir, llevando a cabo una *actuación comunicativa lingüística*. La enseñanza por tareas conjuga esa actuación con la atención a los recursos lingüísticos necesarios.

Las tareas tienen dos ejes fundamentales: la creación del contexto en el que se producirá el uso de la lengua y la asignación de una meta a alcanzar (de índole extralingüística), que proporcionará los objetivos de comunicación.

En este modelo, en lugar de ir de la lengua a las actividades, se va de las actividades a la lengua. Por ende, es el estudiante quien lleva a cabo el análisis, en sucesivas aproximaciones a los usos lingüísticos que realiza en el aula.

Estructura de las tareas

Lo primero con lo que hay que contar es el *producto*. Toda tarea puede concebirse como el conjunto de actividades conducentes a la elaboración u obtención de un determinado producto, el cual –a diferencia del objetivo, que viene marcado por el currículo- es totalmente libre.

Para llegar al producto, hay que pasar por una fase de *capacitación* que incluye conocimientos y habilidades, que se desarrollarán mediante *actividades previas* en las que se trabajarán las estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto.

La evaluación se realiza durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea, para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo. En la fase de post-tarea habrá también una autoevaluación y una coevaluación entre compañeros, a fin de detectar dificultades o carencias, pero también el interés por los contenidos y por la extensión de la tarea. A partir de dicha evaluación, surgen las actividades derivadas, que permitirán continuar el aprendizaje, consolidarlo o reforzarlo. Todo ello mediante técnicas de desarrollo de la autonomía del aprendiente.

El componente didáctico tiene tres momentos: el planteamiento o pretarea, que centra la atención de los alumnos en los objetivos de la tarea y sus procedimientos, en los conocimientos y capacidades que exige, en la familiaridad con el modelo concreto de tarea; la preparación y ejecución que propicia la atención de los alumnos en los contenidos comunicativos, los recursos lingüísticos y las estrategias de comunicación y aprendizaje; finalmente, la post-tarea, durante la cual se realizan múltiples actividades (evaluación, presentación pública del producto, etc.).

El lugar de la gramática y la atención a la forma

Diversos autores analizaron la importancia de incluir la reflexión gramatical para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Doughty y Williams, 1998; Hinkel y Fotos, 2002; Ortega Olivares, 1988; Matte Bon, 1988 y 2010, entre otros).

Se trata de combinar fluidez y precisión gramatical, es decir, combinar la comunicación con la atención a la forma. Se considera la instrucción gramatical como un aumento de conciencia que favorece el conocimiento, el cual se adquiere no sólo mediante instrucción explícita sino

también mediante el realce de la muestra, o sea, mediante técnicas de destaque de los fenómenos presentes en las muestras que llamen la atención del aprendiz hacia ellos.

Se distinguen dos tipos de conocimiento gramatical: uno explícito o declarativo (conocimiento consciente sobre las reglas y fenómenos gramaticales desarrollado mediante la instrucción) y otro implícito o procedimental (capacidad de hablar una lengua, desarrollada inconscientemente a través de actos de comunicación significativos). Un posible puente entre ambos es la conciencia de quien aprende sobre un fenómeno gramatical concreto. El aprendizaje y la adquisición de la gramática pueden incrementar el dominio y la fluidez del aprendiz sobre la lengua.

Por otra parte, Regueiro Rodríguez (2015 y 2106) brinda un aporte relevante sobre el papel de la gramática en el enfoque comunicativo cuando plantea que es innegable la importancia del desarrollo de la competencia gramatical, porque la reflexión metalingüística contribuye decisivamente con los procesos cognitivos y comunicativos de comprensión y expresión del aprendizaje: “Todo acto comunicativo responde a una necesidad que se transforma en intencionalidad expresiva, la que a su vez debe contar con recursos gramaticales suficientes en la competencia lingüística para concretarse expresivamente.” (Regueiro Rodríguez, 2016, p. 882)

Además, afirma que, en el acto de habla, la comprensión y expresión de cada tipo textual implica el conocimiento de sus unidades y categorías gramaticales propias. Sin embargo, hay que evitar la gramática excesivamente teórica; es fundamental integrar gramática y pragmática, porque dentro de la competencia comunicativa, es tan necesario el conocimiento gramatical como el pragmático, que le permite al alumno saber dónde, cuándo y cómo una estructura es o no adecuada.

Asimismo, la autora invita a no adoptar modelos teóricos exclusivos, sino a enriquecer la formación docente con diversas orientaciones teóricas. Para los profesores, supone un plan de formación continua para desarrollarse profesionalmente como docentes.

La gramática debe integrarse en unidades didácticas que tomen en cuenta tanto los aspectos de forma como de significado y uso; es decir, los contenidos lingüísticos y sus subsistemas (morfosintáctico, léxico, ortográfico, etc.), integrados a su vez en sistemas más amplios (textualidad, género, situaciones comunicativas, macrofunciones).

Tal como señala la autora, tomar el texto como eje vertebrador contribuye a la funcionalidad y significatividad del aprendizaje, ya que determina los contenidos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos específicos de la textualidad. Al identificar los objetivos funcionales y las formas lingüísticas mediante las que se realiza, el texto permite vincular las intenciones comunicativas con las situaciones en las que puede producirse. En su especificidad, el texto determina necesidades objetivas, en la medida en que el género y la situación en la que se manifiesta exigen formas lingüísticas, comunicativas, socioculturales determinadas.

Esta visión holística, sistémica en la medida de su interrelación, supone un constante y vivo proceso de reflexión docente, de estudio y ampliación de la competencia como profesional, para poder dar respuesta a la multiplicidad de situaciones y contextos educativos posibles.

Tendencias metodológicas post-comunicativas

En los años transcurridos desde los comienzos del enfoque comunicativo, la enseñanza de las lenguas ha evolucionado y ha tomado nuevas formas al asumir contribuciones posteriores a los comienzos de dicho enfoque, que han resultado sumamente enriquecedoras y que pueden situarse dentro del paradigma post-comunicativo (Baralo y Estaire, 2010).

Algunas de ellas provienen, según las autoras, de una continua reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación; de la profundización en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos; de los avances en el estudio de los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, del papel primordial que juega la participación en situaciones de comunicación así como de sus implicaciones para el aprendizaje. Además, ha ganado terreno la necesidad de atender a la forma con rigurosidad y el estudio de diferentes procedimientos para realizarlo.

Otros aportes provienen de las teorías cognitivas/constructivistas del aprendizaje y de sus implicaciones para el aula; así como de la profundización en el concepto de autonomía en el aprendizaje y en maneras de desarrollarla. Asimismo, se reconoce la importancia de los factores afectivos que inciden en el aprendizaje y se considera el aula como espacio social de aprendizaje, en el cual la interacción y el trabajo colaborativo juegan un papel fundamental.

Actividades

A continuación, se presentan ejemplos de trabajo para el aula con dos variantes: una primera formulación de la consigna (ejercicio de tipo tradicional y estructural) y una reformulación del desarrollo del tema en una actividad de acuerdo con el modelo didáctico del aprendizaje por tareas.

Ejemplo: el modo imperativo / el texto instructivo

Formulación tradicional - Ejercicio: el modo imperativo

1. Reconocer y subrayar los verbos en modo imperativo.
2. Subrayar los verbos en forma negativa. ¿En qué modo y tiempo están expresados?
3. ¿Qué ocurre con el pronombre en el imperativo afirmativo? ¿Y en el negativo? Transcribir ejemplos.

Recomendaciones para turistas que visiten un Área Natural Protegida

Las principales recomendaciones para visitar un Área Natural Protegida son las siguientes:

Acampe sólo en lugares autorizados.

Siempre lleve abundante agua.

Asegúrese de regresar con todos sus residuos. Y si los encuentra en el lugar, por favor, recójalos.

No se lleve recuerdos (piedras, plantas fósiles).

Para las excursiones y caminatas use calzado de suela adherente y que sujete el tobillo.

No encienda fuego debajo de los árboles. Haga fuego solamente en los campings y áreas habilitadas.

No realice inscripciones, señales o signos y dibujos sobre árboles, piedras o equipamientos.

Reformulación

En lugar del tema gramatical (el modo imperativo), en la reformulación de la actividad se hace énfasis en el contenido funcional (Recomendaciones para visitantes). Se contextualiza la lectura, el tema del texto, apelando a los conocimientos previos de los alumnos. Además, se propicia la reflexión lingüística en lugar del reconocimiento mecánico. Se completa la tarea con una producción de texto de acuerdo con la tipología analizada.

Tema: el texto instructivo

Producto: elaboramos un folleto turístico y hacemos recomendaciones a los visitantes.

1. Contextualización

Antes de leer, conversamos a partir de las siguientes preguntas:

- En las zonas turísticas, ¿a qué se le llama Área Natural Protegida?
- ¿Por qué es necesario brindar recomendaciones a los visitantes?
- ¿De qué manera se publican esas recomendaciones y quién lo hace?

Luego realizamos la lectura del texto y proponemos la resolución de las siguientes actividades:

2. Tareas posibilitadoras

- a. De acuerdo con las recomendaciones leídas, ¿qué cosas se pueden hacer y cuáles no?
- b. ¿Quiénes son los destinatarios del texto? ¿Con qué forma pronominal podríamos nombrarlos (vos, tú, usted, ellos, etc.)?
- c. ¿Cómo enunciaríamos esas recomendaciones, pero dirigidas a un vos?
- d. ¿Cómo transformaríamos las indicaciones afirmativas en negativas, y viceversa?

Asegúrese de regresar con todos sus residuos. Y si los encuentra en el lugar, por favor recójalos.

No se lleve recuerdos (piedras, plantas fósiles).

¿Qué ocurre con la posición del pronombre cuando la orden es afirmativa?, ¿y cuando es negativa?

3. Producción de texto

Somos encargados de un camping en un área natural protegida, próximamente recibiremos de visita a un contingente de alumnos adolescentes. Escribiremos algunas recomendaciones sobre lo que se puede o se debe hacer, y sobre lo que no se puede. Antes de escribir, decidamos si el texto va a estar dirigido a un *vos* o a un *ustedes*.

4. Post-tarea: socialización

Compartimos la lectura de los textos producidos. ¿Coincidimos en las recomendaciones escritas? ¿Cuál nos resultó más original?

Ejemplo: el pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo / el modo subjuntivo en contextos hipotéticos

Presentamos otro ejemplo de actividad con una formulación tradicional y estructural de la consigna, y una reformulación para abordar el tema según el modelo didáctico del aprendizaje por tareas.

El modo subjuntivo

Formulación tradicional- pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo.

Ejercicios:

a. Completar las oraciones:

- ¡Qué pena! Si _____ (enviar) el paquete a tiempo, _____ (llegar) para su cumpleaños.

- ¡Qué lástima! Si _____ (avisar) que venías a visitarme _____ (cocinar) una comida especial.

b. Escribir ejemplos similares.

Reformulación

Se hace énfasis en el proceso de reflexión lingüística, para llegar luego a la descripción gramatical y a la formulación de reglas. Se intenta que los alumnos observen las muestras de lengua, y con las pistas que el texto brinda, infieran los fenómenos gramaticales, para luego describirlos formalmente. Las actividades se cierran con una propuesta de escritura en la que los estudiantes usan los fenómenos lingüísticos estudiados.

Tema: el subjuntivo en contextos hipotéticos**Productos: narración que exprese hipótesis sobre el pasado; carta de queja.****1. Contextualización:**

Antes de leer, conversamos a partir de las siguientes preguntas:

¿Alguna vez nos hemos arrepentido de tomar alguna decisión? ¿Cómo sería ahora nuestra vida si hubiéramos elegido de otra manera?

¿Qué serían los universos paralelos? ¿Qué hubiéramos querido hacer de manera diferente en el pasado y cómo pensamos que podría ser ahora nuestro presente?

Lectura:

Aunque muchos aseguran que el *hubiera* no existe, las evidencias de su presencia se encuentran en nuestros pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto. Si el *hubiera* no hubiera existido, ¿cómo podrían existir la culpa y el arrepentimiento? El *hubiera* es una de las formas de la esperanza, pero esta, en vez de cifrarse en el futuro, mira al pasado como todo un océano de posibilidades. El *hubiera* es la esperanza de que el pasado pudo haber sido mejor. Pero si el *hubiera* no existe ¿cómo es que hay un *hubiera* en cada historia?, ¿cómo es que habiendo la posibilidad de que hubiera no hubiese existido hay un *hubiera* latiendo bajo cada *hubo*? El *hubiera* existe, es un universo paralelo donde todos estamos haciendo en este instante eso que hubiéramos querido hacer.

Realizada la lectura del texto, proponemos la resolución de las siguientes actividades:

2. Tareas posibilitadoras

Comentamos el texto, reflexionamos sobre su contenido y hablamos sobre los usos del tema gramatical allí discutido:

- a. ¿Por qué el autor asocia el *hubiera* con la culpa y el arrepentimiento?
- b. ¿Es posible tener esperanzas acerca del pasado? ¿Cómo podríamos expresarlas?
- c. ¿A qué se refiere la frase “hay un *hubiera* latiendo bajo cada *hubo*”?
- d. Pensemos algunos *hubiera* latentes debajo de estos *hubo*:
 - Hubo grandes inundaciones debido a la tormenta de anoche.
 - Hubo graves incendios en Corrientes por la acción de piromaníacos.
 - Hubo una historia de amor inspirada por la luna llena.

3. Producción de texto

Presentamos dos opciones de escritura:

a. Relatamos una historia (real o inventada) que incluya personajes y hechos situados en un lugar y en un tiempo. Intercalamos en el relato “universos paralelos”, lo que habría pasado si hubiera sido distinto. Para organizar el relato, completamos el siguiente plan:

- personaje/s:
- lugar:

- tiempo:
- ¿qué pasó?:
- ¿qué habría pasado si hubiera...?:

b. El/la turista escribe un correo electrónico a la agencia contratada para expresar que lamenta varios aspectos de su viaje, con estructuras como “si hubiera sabido que...” / “me habría gustado que hubiera...” entre otras posibilidades.

4. Post-tarea: socialización

Lectura compartida con los demás compañeros, reflexión sobre si los textos producidos hubieran sido posibles si no existiera *hubiera/hubiese*.

Ejemplo: uso de los pasados

Ejercicio: completar los espacios en blanco con los tiempos del pasado del modo indicativo.

La noche (ser) _____ apacible. La luna (brillar) _____ en lo alto. Los grillos y las ranas (afinar) _____ sus flautas. Las estrellas (parpadear) _____ en lo alto.

De pronto una sirena (quebrar) _____ el silencio nocturno. Mi corazón (encogerse) _____. El preciado bosque (desaparecer) _____. Los turistas (abandonar) _____ el lugar. La ruta (llenarse) _____ de autos desesperados. ¿El camping (estar) _____ totalmente destruido? ¿(haber) _____ algún herido? Al amanecer, el fuego (ser) _____ sofocado. Sin víctimas que lamentar, pero con un recreo menos para disfrutar. Y en el humo (quedar) _____ flotando esta reflexión: el descuido de uno solo (poner) _____ en peligro la vida de muchos y nos (dejar) _____ a todos sin árboles, sin verde, con un poco menos de alegría.

Reformulación: descripción, narración y comentario

1. Contextualización

a. Leemos el siguiente comentario del blog de *El diario de Parque Chacabuco*:

Calidad de vida, espacios verdes: La Organización Mundial de la Salud fija como un estándar óptimo para la vida 15 m² de espacios verdes por habitante en las grandes ciudades. La Ciudad de Buenos Aires cuenta con 1,80 m² por

habitante, y contando la reserva ecológica asciende a 3 m2 por habitante. Evidentemente estamos muy lejos (...)

¿Qué lógica acuna seguir llenándola de edificios? (en su mayoría de 1 y 2 ambientes...)

Es claro que este “Boom” inmobiliario responde a intereses económicos y especulaciones que poco tienen que ver con el bien común... ¿Y la política? Tendría que velar por dicho bien común, pero como en tantas ocasiones se aparta de su objeto...

Pero además (o ¿principalmente?) esta construcción indiscriminada y no regulada ni orientada está destruyendo nuestro pasado en pos del... ¿progreso? Y tenemos escuela. Lamentablemente.

Nuestra ciudad de la Santísima Trinidad y Puerto de Santa María de los Buenos Ayres, castiza de nacimiento, ha borrado su rostro colonial. Sólo quedan pocos rastros de nuestra hispanidad: un maltratado Cabildo (¡Epa! ¡Que el progreso tiene que pasar por acá! ¡Abramos una calle! ¡No..., mejor una avenida..., y grande! ¡Cortemos el Cabildo! ¡Saquémosle tres arcos de cada lado! ¿Y la Recova, para qué sirve? ¡También a tirarla abajo...!) Perdón, perdón por la digresión (...). Claramente al pasear por el centro de la ciudad uno no siente el pasado colonial...

Sistemáticamente la destrucción de nuestras raíces... Preservar el pasado es no perder la memoria. E idolatrar el progreso oponiéndolo a ese cuidado de nuestro pasado es una falsa opción y un engañoso y mentiroso enunciado. Pasado y progreso pueden y deben ir de la mano. No hace falta más que observar, en ese aspecto, a Europa: no vamos a discutir su mayor avance tecnológico ni cómo su historia es preservada cuidadosamente. Lo saben bien, no se ensañan con su pasado...

- b. Reflexionamos sobre el contenido de la nota del blog, las ciudades y el progreso.
- c. ¿Qué ocurre en la ciudad de La Plata? Buscamos ejemplos de situaciones similares.

2. Tareas posibilitadoras:

- a. Leemos la poesía de Baldomero Fernández Moreno, vecino del barrio de Flores -vivió en la calle F. Bilbao- que publicó en 1929 el siguiente soneto:

Hoy me fui a caminar alrededor de Flores,
entre viejos portones y tristes miradores.
Aquella hermosa quinta de cuando era estudiante,
tan noble, tan oscura, tan fresca, tan fragante,

La que tenía al centro patriarcal caserón
y ramas florecidas en cada paredón
yace toda deshecha y en el amplio solar
un sinfín de viviendas se quieren levantar.

El césped está lleno de múltiples despojos,

no hay más que andamios grises y tirantillos rojos.
Al pie de una palmera se abre un pozo de cal

y entre cascotes sucios se defiende un rosal.
La ciudad se transforma, dice alegre la gente.
También lo digo yo. Mi tono es diferente.

Baldomero Fernández Moreno

- b. Comentamos la poesía y relacionamos su contenido con el texto anterior.
- c. Observamos los usos de los tiempos verbales que hace el poeta y discutimos: ¿Para qué se usa el pretérito imperfecto? ¿Qué refiere (hechos) y qué sugiere (sentimientos)?
- d. Analizar el uso del tiempo presente: ¿en qué sentido se opone al imperfecto? ¿Qué refiere y qué sugiere el tiempo presente?

3. Producción de texto

- a. Leemos y comentamos la poesía “Miedo”.

Miedo

Bernabé Brandsen
tenía miedo de ahogarse.
Por eso nunca nadaba
no remaba
ni se bañaba.
Lo único que hacía
de noche y de día
era quedarse sentado
con la puerta bien cerrada,
temblando como una hoja,
con las ventanas tapiadas
por si venía una ola.
Y tanto lloró
que el cuarto se inundó
y se ahogó.

Shel Silverstein

b. Escribimos un relato que amplíe la descripción del personaje, los hechos ocurridos y un comentario final que nos proponga una enseñanza (o moraleja) a partir de la historia narrada. Seleccionamos los tiempos verbales adecuados a la función comunicativa (describir, contar lo sucedido, comentar).

4. Post-tarea: socialización

a. Leemos en conjunto las producciones elaboradas. Hablamos sobre gramática: ¿por qué podemos decir que el pretérito imperfecto es un “tiempo del segundo plano” y el pretérito perfecto simple, el “tiempo del primer plano”? (si comparamos nuestros textos con una fotografía, por ejemplo) (Weinrich, 1965)

b. ¿Podríamos narrar la historia en presente? ¿Qué cambios de efecto se producirían?

Actividad de producción de texto

La reseña literaria

1. Planteamiento o pretarea

Activación de conocimientos previos de los estudiantes:

¿Saben qué es una reseña? ¿Alguna vez leyeron una reseña sobre un libro, una película o un videojuego?

¿Qué información tenía esa reseña?

¿Para qué se escriben reseñas?

Reflexión lingüística:

Modelo de reseña sobre *El maravilloso mago de Oz*: [Reseña - El maravilloso mago de Oz](#)

Socializamos el modelo de reseña literaria, sus especificidades en cuanto al contexto de publicación y el propósito del texto.

Orientamos la reflexión lingüística para descubrir la organización del texto, la inclusión de contenido informativo y comentarios críticos, los elementos paratextuales y los recursos lingüísticos necesarios para escribir una reseña (uso de formas impersonales, subjetivemas, modalizadores, conectores y marcadores discursivos).

2. Preparación y ejecución

Producción de texto:

Proponemos la escritura de una reseña literaria sobre la novela *Elisa. La rosa inesperada*, de Liliana Bodoc, de acuerdo con esta situación comunicativa:

Destinatarios: adolescentes, potenciales lectores de la novela.

Medio de publicación: la revista literaria del colegio.

Propósito del texto: presentación de la obra, comentario crítico y recomendación de lectura.

Organización textual:

Primera parte: Datos sobre la obra (título, género literario, público destinatario), datos sobre la autora (nombre y apellido, premios o reconocimientos), contexto de publicación de la novela (año, editorial, formato de la publicación). En el caso de esta obra, es importante destacar que la autora realizó un viaje inspirador para escribirla, y que el libro va acompañado de un blog por donde accedemos a la bitácora del viaje, algunas pruebas de escritura, entrevistas que la autora realizó y una solapa referida a la trata de personas.

Segunda parte: Resumen del argumento (puede incluir citas textuales), referencia a los temas desarrollados en la novela. En el caso de esta obra, se puede hacer referencia a las distintas voces que llevan el hilo de la narración, el contexto social donde está ambientada la trama, la conexión con la música mediante los epígrafes, la audacia y la delicadeza en el tratamiento de temas espinosos como el abandono, la iniciación sexual, la vulnerabilidad, la trata de personas. Además, es inevitable contextualizar el texto como relato de iniciación, novela de aprendizaje (el viaje como camino de aprendizaje), el paso de la infancia a la adultez, la búsqueda de la identidad, la aceptación del origen social, la protagonista convertida de lectora en escritora.

Conclusión: valoración, comentario crítico general, evaluación sobre la relevancia de la obra, recomendaciones de lectura, crítica positiva/negativa, apreciación personal sobre la lectura de esta novela.

3. Post-tarea

Socialización de las producciones, lectura entre pares, apreciaciones sobre el proceso de escritura y sobre el resultado de la actividad.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos presentado ejemplos de actividades probadas en el aula con muy buenos resultados, las cuales fueron formuladas de acuerdo a los enfoques teóricos integrados en la didáctica ELSE. Se trata entonces de profundizar la perspectiva pragmática para enfocarse en la eficacia y la adecuación de los mensajes, tomando como punto de partida los textos y las actividades, a fin de propiciar la reflexión lingüística que permita también atender a las formas gramaticales.

Tales experiencias nos permiten afirmar que es posible enseñar la lengua materna con estrategias similares a la enseñanza de español a extranjeros, con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua en contextos situados y significativos.

Confiamos en que esta actualización de los lineamientos pedagógicos para Lengua y Producción de Textos favorezca que nuestros estudiantes consoliden el conocimiento lingüístico y metalingüístico del español, tanto en el modo oral como en el escrito.

Referencias bibliográficas

- Baralo, M. y S. Estaire (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En: Abelló, Ehlers y Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Peter Lang.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En Doughty, C. y Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, pp. 197-261. *Reseña y traducción de Mario Gómez del Estal*. En: Antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [Decisiones pedagógicas dentro de la atención a la forma](#) (febrero 2019)
- Etaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación* 7-8. En: Antologías didácticas del Centro Virtual Cervantes. [El diseño de unidades didácticas mediante tareas](#)) (febrero 2019)
- Fernández Moreno, B. (1929). *Sonetos*. Losada.
- Hinkel, E. y Fotos, S. (2002). From theory to practice: a teachers view. En: Hinkel, E. y Fotos, S. (Eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, págs. 1-12. *Reseña y traducción de Mario Gómez del Estal*. En: *Antologías didácticas*, Centro Virtual Cervantes. [De la teoría a la práctica, el punto de vista del profesor](#) (febrero 2019)
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas? *redELE*, núm. 0 [¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?](#) (febrero 2019)
- Matte Bon, F. (1988). En busca de una gramática para comunicar. *Cable*. Número 1. Equipo Cable. Abril 1988, pp. 36-39.
- _____ (2010). De nuevo la gramática. Monográficos *MarcoELE*, nº 11.
- Ortega Olivares, J. (1988). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, vol. 4, Universidad de Navarra, pp. 325-347.
- Placenti, A. (2012). ¿Qué ciudad queremos? *El periódico cultural de Barrio Chacabuco*, N° 3, año 1. [¿Qué ciudad queremos?](#) (abril 2024)
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2015). La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de las necesidades textuales en ELE. En: Morimoto, Y.; Santamaría, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, ASELE: 767-778. ISBN 10: 84-617-1475-X, 13: 978-84-617-1475-9. [La programación de unidades didácticas sistémicas a partir de necesidades textuales](#) (febrero 2020)
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2016). La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos. En: Lamolda González, M.A. (comp.); Cruz Moya, O. (ed.) *La formación y competencias del profesorado*. XXVI Congreso ASELE 881-890. ISBN: 978-84-617-4539-5. [La competencia gramatical del profesor de ELE ante la diversidad de modelos teóricos](#) (febrero 2020)

Reseña sobre *El maravilloso mago de Oz*. En: Libros de Cíbola (2019). [Reseña - El maravilloso mago de Oz](#) (marzo 2024)

Hubiera o hubiese. En: Blog Castellano Actual. [Hubiera o hubiese - Castellano Actual Castellano Actual | Castellano Actual de la Universidad de Piura](#) Posteo de Tanner del 16/2/2017 (marzo 2024)

Silvesten, S. Miedo. En: *Leer por leer* (2007) Editorial Universitaria de Buenos Aires. p. 49

Weinrich, H. (1964). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos, 1974.

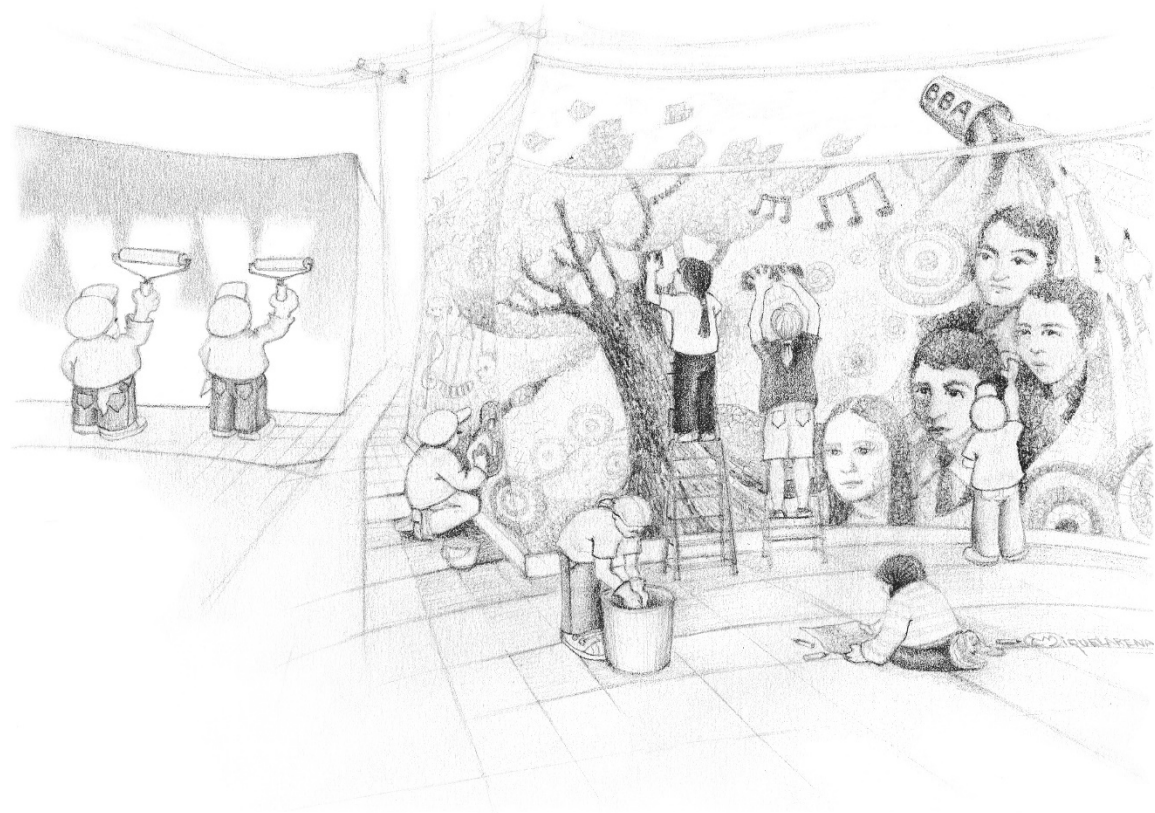
CAPÍTULO 3

Hablar sobre gramática

Guillermina Piatti, Paula Niemelä y Lila Tiberi

Figura 3.1

Desde el ejercicio hacia las actividades



Actividades para la clase de lengua española

Resumen

En este capítulo, presentaremos una serie de actividades sobre diversos temas gramaticales⁸ que se desarrollan en los primeros años de la escuela secundaria y cuyo abordaje puede resultar particularmente complicado. Tal como señalamos en el primer capítulo, adoptamos un enfoque pragmático que propicia una actitud productiva de los estudiantes para que reflexionen y tomen decisiones. En este sentido, durante las clases, se habla sobre la gramática emergente de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua. En algunos casos, ofreceremos una comparación entre ciertos ejercicios que se aplican en las clases de **Lengua y producción de textos** para explicar la gramática, y las propuestas de actividades enmarcadas en la necesidad de hablar sobre la gramática como realización concreta de significados situados y funciones comunicativas.

Tema: las clases de palabras

Las clases de palabras léxicas, con significados, son: los sustantivos (nombres de cosas, de materias, de personas, de lugares, de cualidades); los adjetivos (cualidades y relaciones); los verbos (estados, acciones, logros, realizaciones); los adverbios (indican modos, lugar, tiempo, cantidad, afirmación, negación, duda, modificando a los verbos o también pueden funcionar como modalizadores o señales de actitudes en los enunciados) y la mayoría de las preposiciones⁹. Además, el español cuenta con una cantidad de locuciones (grupos de palabras) que funcionan como las categorías léxicas mencionadas. Ejemplos:

Sustantivos: *llave inglesa, chivo expiatorio, dimes y diretes*.

Adjetivos: *a rayas, loco de atar, de morondanga*.

Verbos: *hacer caso, echar de menos, tener en cuenta*.

Adverbios: *a troche y moche, de repente, a todo vapor*.

Preposiciones: *junto a, por culpa de, a fin de*.

Actividades

1. Redactamos las definiciones para un crucigrama. Luego elaboramos el crucigrama. Las referencias se pueden reutilizar para definir nuevas palabras:

⁸ Para profundizar los temas gramaticales, recomendamos consultar el *Manual de gramática pedagógica* (Piatti et al. 2013).

⁹ Sugerimos consultar a Giammatteo y Albano (2006) para la clasificación de palabras léxicas y funcionales.

- a. Acción y efecto de VERBO (pista: tiene que ser un sustantivo)
- b. Cualidad de ADJETIVO (pista: tiene que ser un sustantivo)
- c. Hacer un SUSTANTIVO (pista: tiene que ser un verbo)
- d. Modo de HACER UN VERBO (pista: tiene que ser un adverbio)
- e. Estar con SUSTANTIVO (pista: tiene que ser adjetivo)

Ejemplo de resolución:

- a. Acción y efecto de APRENDER. Solución: aprendizaje.
- b. Cualidad de AVARO. Solución: avaricia.
- c. Hacer la COMIDA. Solución: cocinar.
- d. Modo de CANTAR. Solución: afinadamente.
- e. Estar con FELICIDAD. Solución: feliz.

2. Locura de locuciones: Seleccionamos locuciones de la siguiente lista y las incluimos en un diálogo entre dos personajes que las utilizan en todas sus frases. Identificamos si funcionan como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones.

Locuciones sustantivas: *pez gordo, sentido común, boca de lobo, fin de semana, talón de Aquiles, la parte del león, tira y afloja, cara de piedra.*

Locuciones adjetivas: *común y corriente, de primera mano, de mentira, de ensueño, de gala, de cuidado, contante y sonante, sano y salvo.*

Locuciones adverbiales: *a toda prisa, a todo trapo, de repente, de prisa, de reojo, a hurtadillas, a duras penas, de golpe y porrazo, más o menos.*

Locuciones verbales: *tomar el pelo, no dar pie con bola, arreglárselas, hacer alarde. Tomar fuerzas, poner remedio, poner punto final, abrir la boca.*

Locuciones preposicionales: *a causa de, gracias a, a fin de, con la idea de, con respecto a.*

Sustantivos concretos y abstractos

Uno de los temas controvertidos de la gramática es la distinción entre sustantivos concretos y abstractos. La diferencia no queda clara con la idea frecuente que diferencia un sustantivo concreto, “aquel que se puede tocar”, de un sustantivo abstracto, “aquel que no se puede ver, ni oír, ni tocar ni percibir por los sentidos”. Lejos de esta confusa explicación, de acuerdo con Giammatteo y Albano (2006, p. 31), consideramos los sustantivos abstractos como aquellos nombres que se derivan o se extraen de las propiedades, cualidades y acciones. Por ejemplo,

decimos que *la música es bella*, entonces el nombre de la cualidad que posee la música es *belleza*; si decimos que *los profesores enseñan* (verbo), el nombre de esta actividad es la *enseñanza*. Estos nombres son sustantivos abstractos, o más específicamente, extraídos de adjetivos o verbos.

Algunos sustantivos abstractos no son derivados formalmente pero refieren el nombre de una propiedad o de un sentimiento, que se extrae de quienes los poseen. Ejemplos: *fe, paz, miedo*.

Actividades

1. Distinguimos los sustantivos concretos y abstractos:

¿Qué nos gustaría para el año próximo?

Un celular novedoso – Llamadas frecuentes de mis amigos – Libertad para elegir las materias de la escuela – Entradas para el recital de mi artista favorita – Un piano – Descanso semanal – Nueva memoria para mi computadora – Dulces memorias – Amistad – Aprendizajes significativos – Libros nuevos – Lecturas placenteras.

2. Agregamos nuevos ejemplos de sustantivos concretos y abstractos que representen nuestros deseos y aspiraciones.

3. Extraemos los sustantivos abstractos de los siguientes adjetivos:

alegre – enojado – triste – feliz – impaciente – obediente – tranquilo – envidioso – agradecido

4. Usamos los adjetivos y sustantivos de los ítems anteriores para describir oralmente entre todos a dos docentes del colegio.

5. Leemos la poesía de Guillermo Valencia (autor colombiano modernista). Buscamos los significados desconocidos. Relatamos oralmente la historia que se cuenta.

Biografía

Cuna, Babero, Escuela, Libros, Tesis, Diploma.

Pobreza. Pleitos. Jueces, las Cortes, Ruido.

Comités, Elecciones. Tribuna. Gloria. Olvido.

Viajes. El bosque. Londres. París o Roma.

Regreso. Novia. Enlace. Rorros. Dientes. Aroma.

Ilusión. Señoritas. La sociedad. Marido.

Bailes. Celos. Pesares. Esclavitud. Gemido.

Nietos. Babero. Escuela. Griego. Latín y Doma.

Vejez. Gota. Desvelos. Desilusión. Novenas.

Ceguera. Gripe. Vértigos. Callos. Penas.

Abandono. Esquiveces. El patatús. La fosa.

Llanto. Duelo. Discursos. Decreto. Paz. Sonrisa.

Risa. Chalet. Pianola. Paseos. Una misa.

Tumba. Silencios. Ortigas. Ausencia. Cruz mohosa.

6. Reflexionamos sobre las clases de palabras que se utilizan en la poesía y las clasificamos.

7. Escribimos una autobiografía utilizando la misma técnica. Puede ser en prosa o en verso.

Tema: términos evaluativos, subjetivemas

Los subjetivemas son expresiones que nos permiten evaluar de forma positiva o negativa. Estas expresiones se realizan con sustantivos, verbos, adverbios y mayormente con adjetivos calificativos. Por ejemplo:

Anoche vimos una película extranjera.

Anoche disfrutamos enormemente de una obra de cine-arte bellísima.

Anoche nos bancamos estoicamente un bodrio insufrible.

Actividades

1. Leemos y comentamos el texto [Vendedoras de fantasías](#) de Silvia Fesquet.
2. Identificamos los términos evaluativos (subjetivemas) que se utilizan en el texto y determinamos su categoría (sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio). En un cuadro, establecemos qué se evalúa y cómo se evalúa (positiva o negativamente).
3. Relatamos la misma experiencia desde el punto de vista de la vendedora. Utilizamos subjetivemas para evaluar a la clienta y para referirnos a los artículos que se venden. Consignamos un título distinto para este nuevo relato.
4. Nos dividimos en grupos, reelaboramos la siguiente reseña con valoración positiva y negativa, usando subjetivemas. Luego, compartimos y comparamos los textos producidos.

En 1887, el escritor irlandés Oscar Wilde (1854-1900) publicó *El fantasma de Canterville*, un relato que desde entonces continúan leyendo grandes y chicos.

Tras la venta de un castillo embrujado, un fantasma británico intenta asustar a la familia estadounidense que adquirió el castillo a pesar de que el antiguo dueño le advirtió que allí habitaba un fantasma.

Al llegar a su nuevo hogar, los Otis presencian varios acontecimientos sobrenaturales; sin embargo, no se asustan. El fantasma, frustrado por su falta de éxito, recibe el apoyo de Virginia, la hija de la familia, quien lo ayuda a encontrar la redención.

A través de los personajes de este relato, Wilde se burla tanto del peso de las tradiciones en la sociedad victoriana como de la ausencia de tradiciones en la cultura de los norteamericanos.

Tema: uso de los pretéritos

A continuación, enumeramos los usos de los pretéritos del modo indicativo en relación con sus funciones comunicativas y con la frecuencia con que los emplean los hablantes.

El pretérito imperfecto se usa:

- Para caracterizar personas, lugares, objetos del pasado:
El Teatro Argentino era un palacio.
- Para describir hábitos del pasado:
Antes María jugaba al tenis.
- El uso de este tiempo permite implicar que aquello que se describe ya no tiene vigencia; en ese sentido, se contrasta con el presente:
Antes la ciudad estaba limpia; ahora está sucia.
- En el texto narrativo, actúa como un copretérito, presenta el escenario o el segundo plano de los hechos:
Estábamos en el bar cuando empezó a llover.

El pretérito perfecto simple se usa:

- Para referirse a una situación completa (puntual o durativa):
Vivió dos años en París.
- Para expresar una repetición limitada de un hecho:
Pedro perdió las llaves dos veces.
- Para construir la secuencia narrativa, los hechos que se suceden en un relato:
Llegó a su casa, se sacó los zapatos y se puso a mirar televisión.

El pretérito perfecto compuesto se usa:

- Para referirse a acciones focalizadas desde una referencia actual, como antepresente (sustituido frecuentemente por el perfecto simple en la variante rioplatense):
Esta semana no hemos ido al cine.
- Como experiencial, menciona acciones continuas o repetidas:
Siempre ha jugado muy bien al tenis.
- Con carácter resultativo, expresa la consecuencia de un proceso:
Las industrias han contaminado el Río de la Plata (Las aguas del Río de la Plata están contaminadas).

El pretérito pluscuamperfecto designa una acción terminada antes de otra acción pasada. La relación de distancia temporal entre las acciones no tiene importancia.

- *Al salir se dio cuenta de que se había olvidado la llave.*
- *Pensaba que lo había visto anteriormente.*
- *No sabía por qué lo había hecho.*

Actividades

1. Tenemos una máquina del tiempo que nos traslada a distintas épocas y lugares. Nuestra tarea es describir las costumbres de los habitantes, sus vestimentas, los espacios y las edificaciones en donde viven.

Primer viaje: Atenas, siglo V a.C.

Segundo viaje: Roma, siglo I d.C.

Tercer viaje: Granada, año 1070

Cuarto viaje: Tulum, año 1315

Quinto viaje: Londres, año 1534

2. Nos excusamos: escribimos un breve diálogo a partir de las siguientes situaciones:

- Nos olvidamos del cumpleaños de nuestro mejor amigo ¿Qué le decimos?
- No pudimos presentarnos al examen de Matemáticas porque tuvimos muchos problemas. ¿Qué le decimos al profesor?
- Proponemos otra situación diferente en la que nos excusamos.

3. Reflexionamos sobre las funciones comunicativas de los tiempos verbales usados en el punto anterior.

4. A partir de los siguientes titulares de noticias insólitas, redactamos las crónicas. Combinamos los pretéritos para lograr dar relieve narrativo: pretérito imperfecto para las situaciones,

circunstancias, descripciones (segundo plano) y los pretéritos perfecto simple y pluscuamperfecto para los sucesos del primer plano.

ESPOSA DESESPERADA LLAMÓ AL 911 PARA REPORTAR EL RONQUIDO DE SU ESPOSO.

MIENTRAS LOS TRASPLANTABA

INSÓLITO: UN CIRUJANO GRABÓ SUS INICIALES EN LOS HÍGADOS DE SUS PACIENTES

*LA INSÓLITA TAREA PARA EL HOGAR ENCOMENDADA POR UNA MAESTRA CHINA: CONTAR
"CIEN MILLONES DE GRANOS DE ARROZ"*

*EN EL ZOOLOGICO DE EL CAIRO. PINTARON RAYAS NEGRAS A BURROS PARA QUE
PAREZCAN CEBRAS*

UNA MUJER LE PUSO EL MISMO NOMBRE A SUS 15 HIJOS

UN HOMBRE LLAMÓ DESESPERADO A LA POLICÍA PORQUE LO PERSEGUÍA UNA ARDILLA

A LOS 43 AÑOS. MURIÓ LA ARAÑA MÁS VIEJA DEL MUNDO

5. Proponemos nuevos titulares de noticias insólitas.

Tema: las estructuras de la información

Los hablantes seleccionan el modo de transmitir la información según sea su interés de enfocar o realzar algún aspecto. Por ejemplo, si les interesa destacar la causa o el agente del proceso que informan, posiblemente seleccionen una estructura activa; si el interés está puesto en el resultado de un proceso, posiblemente elijan alguna forma pasiva. El español ofrece a los hablantes opciones diversas para estructurar la información y presentarla desde distintas perspectivas:

- Forma activa: *La cocinera preparó la sopa. La sopa tenía verduras.*

Se trata de una estructura que focaliza un sujeto participante activo o cualquier sintagma nominal que está en esta primera posición en concordancia con el núcleo verbal.

- Forma pasiva perifrástica: *La sopa fue preparada (por la cocinera).*

Se trata de una estructura que focaliza un sujeto paciente o el resultado de un proceso.

- Forma pasiva cuasirrefleja: *Se prepararon varias sopas y postres.*

Se trata de una forma que focaliza el proceso y oculta el argumento agente

- **Forma media:** *La sopa se (me) arruinó.*

Se trata de una forma que expresa cambios de estado sin considerar la causa o la agentividad del proceso.

- **Forma impersonal:** *Se convocó a los mejores cocineros para preparar la sopa.*

Se focaliza el evento dejando oculto el argumento agentivo. Se trata de una forma activa que carece de sujeto léxico, aunque puede aparecer pasivizada en algunos casos. El hablante puede usarla como forma de generalizar.

- **Forma genérica:** *Prepararon la sopa con verduras y carne.*

Se trata de una forma activa con sujeto tácito siempre en tercera persona del plural. En general, el hablante puede utilizarla como forma de negar su participación en el evento.

Actividades

1. Identificamos la estructura de la información en cada caso (activa, pasiva perifrástica, pasiva cuasirrefleja, media, impersonal, genérica).

- a. Los diputados pidieron la dimisión del ministro.
- b. Aquella actriz fue olvidada por los críticos.
- c. El helado se derretió por el calor.
- d. Se habla demasiado.
- e. Un jurado imparcial otorgó los premios.
- f. Se expulsó del cine a un joven ebrio.
- g. Cultivan mucha soja en las provincias.
- h. Se interpretará el concierto de Mozart a fin de mes.
- i. El barco se hundió.
- j. Se hundió el barco para cobrar el seguro.
- k. Se evacuaron las localidades de la cordillera.
- l. Se agredió a un periodista.

2. Transformamos cada ejemplo con otra opción de focalización.

3. Reflexionamos sobre el cambio de efecto que se produce.

4. Analizamos las crónicas escritas para el tema anterior (el uso de los pretéritos). Reflexionamos sobre las estructuras de la información usadas.

5. En grupos, elaboramos la crónica a partir del siguiente titular periodístico. Comparamos las producciones de cada grupo y revisamos las estructuras que se han utilizado.

INSÓLITO

Condenan a un hombre que asesinó a su amigo: el fiscal puso a un loro de testigo

La mascota de la víctima repite la frase que pronunció su amo: “¡No dispaes, maldita sea!”

Tema: aspecto gramatical (verbal y léxico)

Los significados aspectuales consideran la constitución temporal y la naturaleza de la situación enunciada por el sintagma verbal. Es a través del significado aspectual que conocemos desde qué perspectiva temporal se enfoca parcial o totalmente una situación y de qué tipo de evento o estado se está hablando. La configuración aspectual se debe a la interacción de dos factores: el aspecto (gramatical) y el tipo de situación (*aktionsart* o aspecto léxico). El aspecto gramatical – imperfectivo o perfectivo – se manifiesta por medio de las marcas morfológicas propias de los tiempos verbales; el aspecto léxico se realiza por un ensamble de la clase semántica del verbo y sus argumentos. En conjunto, se configuran combinaciones que informan sobre la perspectiva temporal de las situaciones en tanto se focaliza su comienzo, su fin, su duración, su consecución o su dinamismo.

Aspecto verbal

Aspecto perfectivo: denota una situación vista en su totalidad, sin tener en cuenta su constitución temporal interna (*Trajo la tarea*). No necesariamente se tratará de un aspecto puntual (*Se cayó*) porque puede presentar duración (*Construyó una casa en Gonnet*); tampoco se ve una situación completa aunque sí cerrada (*Empezó el trabajo a las 9*). Los tiempos verbales que manifiestan este aspecto son: el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto; el pretérito pluscuamperfecto y el pretérito anterior.

Aspecto imperfectivo: hace referencia a la estructura temporal interna de una situación vista desde “dentro”. Puede ser habitual (*Suele ir al cine los domingos*) o continuo (*Está estudiando para el examen*). Los tiempos verbales que presentan aspecto imperfectivo son: el presente y el imperfecto.

Aspecto léxico

Las clases semánticas de verbos se combinan con sus argumentos y adjuntos para definir situaciones que se caracterizan como: estática/dinámica (se refiere a si se realiza algo); durativa/instantánea (se refiere a si insume tiempo); delimitada/no delimitada (se refiere a si se percibe cerrada en su fase final).

Tipos de situaciones:

- Situaciones de estado: estáticas, durativas y no delimitadas. Ejemplo: *Juan es un buen corredor.*
- Situaciones de actividad: dinámicas, durativas y no delimitadas. Ejemplo: *Corre por el parque.*
- Situaciones de realización: dinámicas, durativas y delimitadas. Ejemplo: *Corrió hasta el parque.*
- Situaciones de logro: dinámicas, instantáneas y delimitadas. Ejemplo: *Llegó al parque.*

Actividades

1. Identificamos las configuraciones aspectuales (aspecto gramatical y aspecto léxico) en relación con las partes del cuento:

Cuento anónimo indio: *El contrabandista*¹⁰

Todos sabían que era indiscutiblemente un contrabandista. Era incluso célebre por ello. Pero nadie había logrado jamás descubrirlo y mucho menos demostrarlo. Con frecuencia, cruzaba de la India a Pakistán a lomos de su burro, y los guardias, aun sospechando que contrabandeaba, no lograban obtener ninguna prueba de ello.

Transcurrieron los años y el contrabandista, ya entrado en edad, se retiró a vivir apaciblemente a un pueblo de la India. Un día, uno de los guardias que acertó a pasar por allí se lo encontró y le dijo:

–Yo he dejado de ser guardia y tú de ser contrabandista. Quiero pedirte un favor. Dime ahora, amigo, qué contrabandeabas.

Y el hombre repuso:

–Burros.

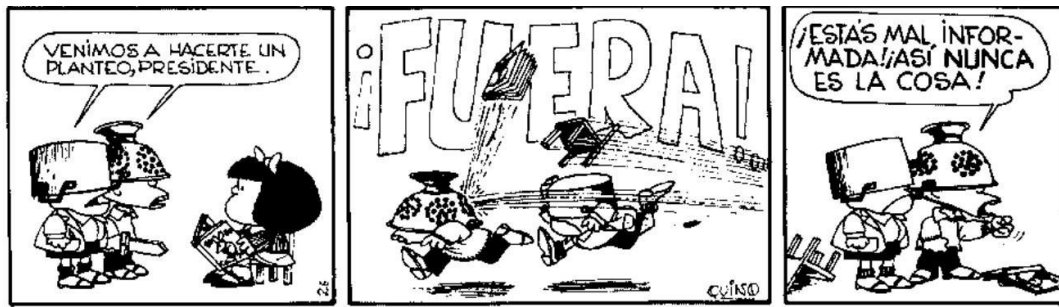
2. ¡Qué momento!

- Compartimos recuerdos de alguna situación especial en la que hayamos sentido muchas ganas de reír, tristeza, miedo, vergüenza o sorpresa. Estamos atentos a qué rodeaba esa situación: dónde y con quién estábamos, cómo nos sentíamos, qué había, etc.
- Producción escrita: Cada estudiante va a escribir su momento teniendo en cuenta cómo se sintió y las circunstancias en las que sucedió aquello.
- Después de escribir: leemos o contamos brevemente nuestro momento y agregamos un dato falso que los demás deben descubrir.

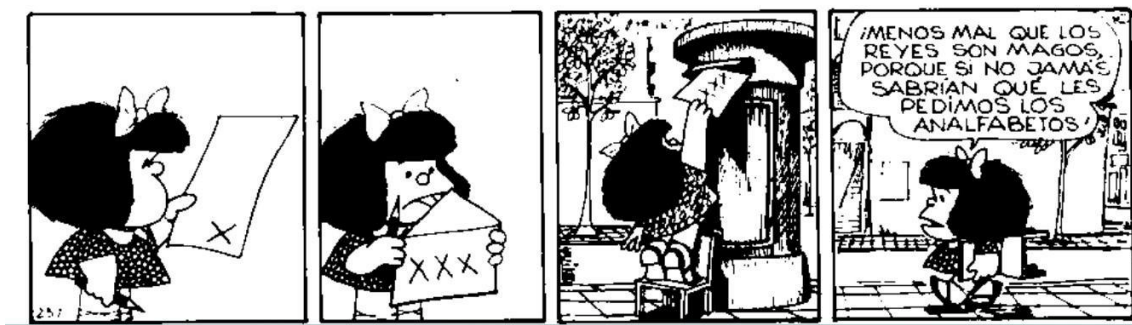
3. Grupalmente, reformulamos en forma de relatos las historietas de Mafalda. Consignamos las configuraciones aspectuales utilizadas. Comparamos las distintas versiones presentadas y determinamos si se encuentran diferencias aspectuales.

¹⁰ Disponible en [El contrabandista - Anónimo: India - Ciudad Seva - Luis López Nieves](#)

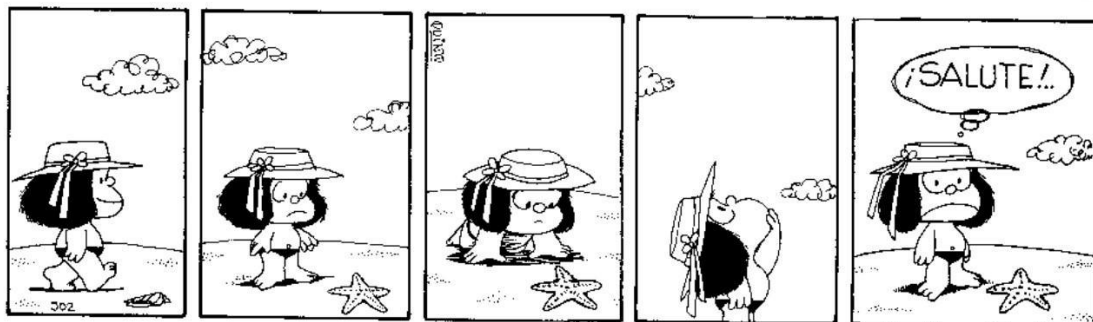
a. Figura 3.2



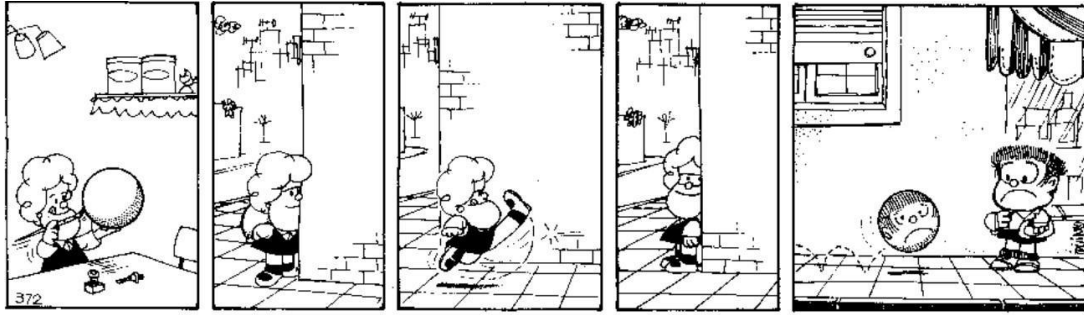
b. Figura 3.3



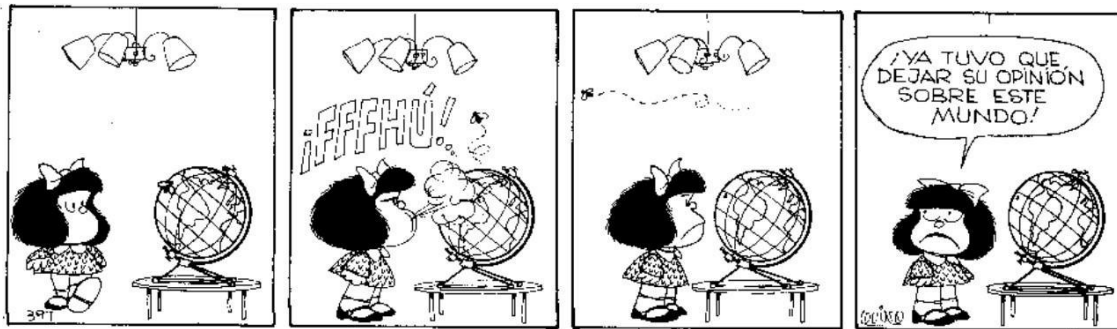
c. Figura 3.4



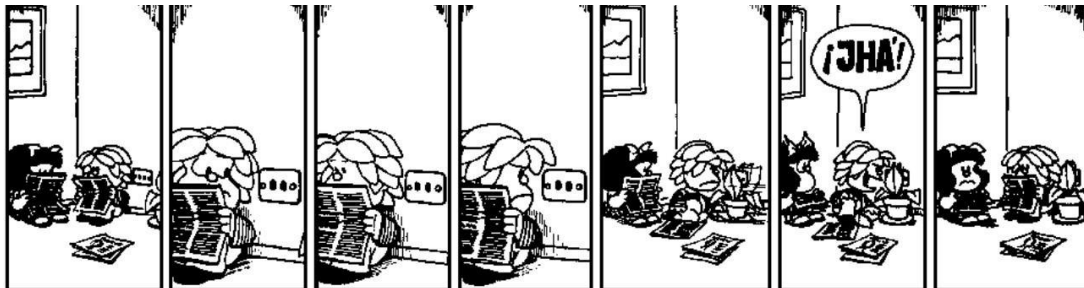
d. Figura 3.5



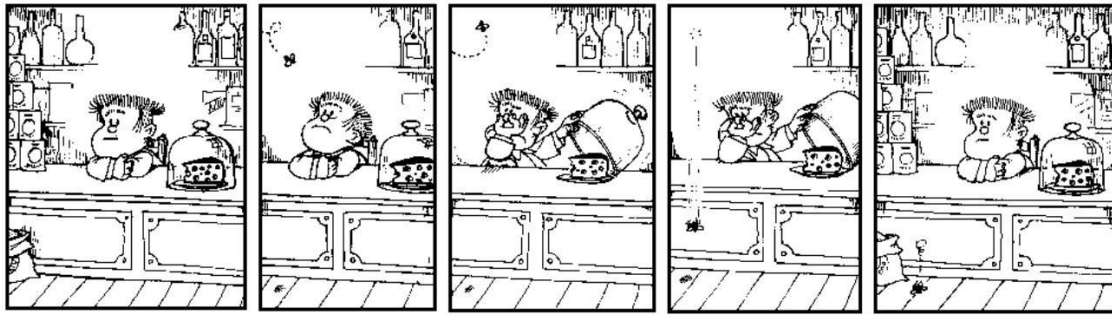
e. Figura 3.6



f. Figura 3.7



g. Figura 3.8



Nota. Imágenes reproducidas de: Lavado, J. S. (Quino) (1993). *Todo Mafalda*. Decimosexta edición 2004. Ediciones de la Flor, pp. 55, 112, 123, 140, 142, 364, 365.

Tema: las perífrasis verbales

Las perífrasis verbales son construcciones sintácticas formadas por dos o más verbos, de los que al menos uno es auxiliar y otro, principal, aparece en su forma no personal: infinitivo, gerundio o participio. En algunos casos, el verbo auxiliar pierde su significado original:

Debo estudiar para el examen.

Estamos estudiando para el examen.

Tengo estudiado el tema más importante.

Vengo estudiando desde hace dos meses. (El auxiliar *venir* pierde su significado como verbo de movimiento.)

La unión del verbo auxiliar con el principal puede ser directa (*suele estudiar*), mediante preposiciones (*empieza a estudiar*, *termina de estudiar*) o mediante la conjunción “que” (*hay que estudiar*).

Las perífrasis se clasifican en gramaticales, temporales, modales y aspectuales.

Actividades

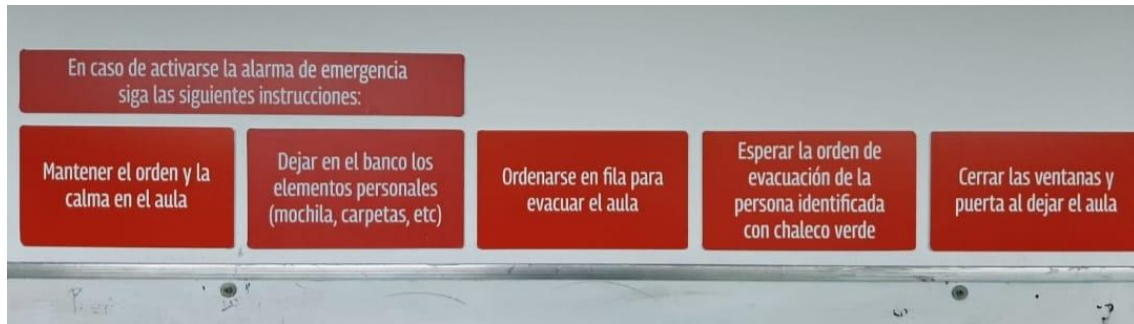
1. Reescribimos el texto siguiente usando perífrasis aspectuales que enfaticen la duración de las acciones. Reflexionamos sobre el cambio de efecto producido:

Estudio idiomas desde los 8 años. Si bien he gastado mucho dinero en profesoras y libros, estoy contenta porque entiendo y hablo inglés, francés, italiano y alemán. Ahora aprendo portugués por Internet. Hablo con amigos brasileños y escucho canciones.

2. Elaboramos en grupos un nuevo texto narrativo breve sobre nuestra vida como estudiantes del Bachillerato. Luego, cada grupo lo reformulará con perífrasis.

3. Ante una emergencia en el colegio, sonará la alarma y tendremos que seguir un protocolo de evacuación:

Figura 3.9



Nota. Fotografía de la cartelería expuesta en todas las aulas del Bachillerato de Bellas Artes.

Reescribimos las recomendaciones usando perífrasis de obligación.

4. Consignamos en una línea de tiempo la vida de un familiar (abuelo/a, tío/a) y luego la relatamos oralmente utilizando perífrasis que enfoquen el comienzo y el final de las etapas vitales. Es posible incluir perífrasis de resultado, habituales o reiterativas.

Tema: el modo subjuntivo, una cuestión de contextos

Los usos del modo subjuntivo son diversos. La posibilidad de explicarlos sobre la base de un solo criterio -sosteniendo, por ejemplo, que el subjuntivo es el modo de la irrealidad- resulta inadecuada y no refleja la pluralidad de contextos en los cuales los hablantes lo seleccionan. De hecho, el criterio puede ser erróneo para explicar por qué la profesora dice: *Lamento mucho que usted haya desaprobado el examen*, hecho que es bien real para quien sea el destinatario de este enunciado. Desde un enfoque pragmático, preferimos hablar de contextos que refieren a las opciones de los hablantes entre el modo indicativo y el modo subjuntivo. En algunos casos, la alternancia puede obedecer a grados de certeza, por ejemplo, en: *Quizás hay mucha gente en el banco hoy / Quizás haya mucha gente en el banco hoy*. De esta forma, los modos se constituyen en señales comunicativas de las actitudes de los hablantes en relación con la situación de comunicación.

Contextos para el uso del modo indicativo¹¹

- De percepción:

Veo que están estudiando.

- De entendimiento:

Pienso que estudian mucho.

- De comunicación:

Dice que estudia.

- De certeza:

Evidentemente estudia mucho.

- De acaecimiento:

Lo que pasa es que estudia mucho.

Contextos para el uso del modo subjuntivo

- De valoración:

Es bueno que estudien.

- De expresión de sentimientos/deseos

Me alegra que estudien.

Ojalá se reciban pronto.

- De oposición:

No creo que estudien mucho.

- De influencia:

Te sugiero que estudies.

- De falta de certeza:

Dudo que estudie mucho.

¹¹ Resumen de los contextos propuestos en la RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, p.477

Actividades

1. A y B nunca se ponen de acuerdo. Completamos los diálogos. Reflexionamos sobre el uso del modo verbal en relación con los contextos arriba enumerados. Ejemplo:

A: Me parece que la Argentina tiene problemas económicos.

B: Sin embargo, hay mucho turismo, no creo que la Argentina tenga problemas económicos.

A: Pienso que la Argentina tuvo problemas en la década del '30.

B: Yo no pienso que haya tenido problemas en la década del '30.

A: Me parece que va a llover.

B: No, no me parece que...

A: Me parece que llovió.

B: No, no me parece que...

A: Estoy segura de que María aprueba el examen.

B: Yo no estoy seguro de que...

A: Estoy segura de que María aprobó el examen.

B: Yo no estoy segura de que...

A: Creo que el club está cerrado el 1 de enero.

B: Yo no creo que...

A: Creo que el club estuvo cerrado el 1 de mayo.

B: Yo no creo que el club...

A: Me parece que los ingresantes de Medicina no estudian lo suficiente.

B: A mí no me parece que...

A: Me parece que los ingresantes de Medicina no estudiaron lo suficiente.

B: A mí no me parece que...

2. Dos amigos con opiniones encontradas conversan. Ampliamos e incluimos los fragmentos en una de sus charlas, con las razones y objeciones que se van presentando sobre cada tema abordado.

A: La gente no habla del sueldo porque trabaja en negro.

B: No porque trabajen en negro es que no hablan del sueldo. Hay razones más profundas.

A: La tecnología avanza mucho. Por eso va a ser facilísimo hacer viajes espaciales.

B: No porque...

A: Asistí a la clase y creo que entendí el tema perfectamente.

B: No porque...

A: Mi novio es muy sincero. Me cuenta todo.

B: No porque...

A: Mi amigo Juan me va a prestar el auto si se lo pido.

B: No porque...

A: Si me levanto temprano, aprovecho el día.

B: No porque...

3. Proponemos justificaciones para estas situaciones:

A: Te invito al cine.

B: ¡Uy! No es que _____, pero _____

A: ¿No vas a venir más al curso de portugués?

B: No es que _____, pero _____

A: ¿Te vas de vacaciones este año?

B: No es que _____, pero _____

A: ¡Qué tarde llegás!

B: Disculpame, es que _____

4. Damos opinión y expresamos desacuerdo de forma atenuada. Agregamos líneas al diálogo del ejemplo. Escribimos otro diálogo entre dos compañeras que no se ponen de acuerdo sobre la decoración del aula para la semana de la primavera, con usos similares a los del ejemplo:

Ejemplo:

Pedro: -Pienso que la economía anda bien.

Juan: -Yo no pienso que la economía ande bien, porque el dólar sube todos los días.

Pedro: -No porque el dólar suba vas a decir que la economía no anda bien. El dólar sube porque la gente quiere viajar.

Juan: -Aunque la gente quiera viajar, no puede, porque los pasajes están muy caros.

5. El Centro de estudiantes está organizando la publicación de una *Página informativa* en la web. Piensan incluir varios textos. Distribuimos la tarea en grupos y elaboramos los textos. Reflexionamos sobre los modos verbales utilizados en relación con los contextos de uso.

Texto 1: Opiniones sobre el buffet.

Texto 2: La semana de la primavera, tareas y finalidades.

Texto 3: Sugerencias para los ingresantes.

Texto 4: Expresión de deseos para el nuevo ciclo lectivo.

Tema: el modo imperativo y el modo subjuntivo

Usamos estos modos verbales para distintas funciones. En algunos casos, son señales de la modalidad exhortativa, marcas de actos de habla directivos que utilizamos para tratar de influir en la conducta de nuestro interlocutor. Por ejemplo: *Llegá temprano / No llegues tarde / Tenés que llegar temprano* (en este último caso, combinación con una perífrasis de obligación). En otros casos, los hablantes usan estas formas para dar consejos o sugerencias; también para ofrecer o invitar.

Actividades

1. Leemos y comentamos estos consejos para la vida escolar. Agregamos nuevos.

CONSEJOS PARA LA VIDA ESCOLAR

TOMAR APUNTES DESDE EL PRIMER DÍA.

NO FALTAR.

ESTABLECER RUTINAS DE ESTUDIO.

TENER UN ESPACIO CÓMODO PARA ESTUDIAR.

ESTUDIAR LA MATERIA MÁS DIFÍCIL PRIMERO.

BUSCAR COMPAÑEROS PARA CADA MATERIA Y COMPARTIR LOS APUNTES.

ALIMENTARSE Y DESCANSAR MUY BIEN.

HACER BUEN USO DE LOS RECURSOS DE LA ESCUELA: BIBLIOTECA, PATIO, BUFFET, ETC.

2. Cambiamos los infinitivos y redactamos los consejos en modo imperativo y en modo subjuntivo. Es posible también usar expresiones como *es conveniente que*, *es bueno que*...

3. ¿Cómo preparamos un mate? Hablamos entre compañeros y analizamos si todos lo preparamos de la misma manera. Luego de una puesta en común, imaginemos que tenemos un

amigo español o mexicano y nos pregunta cómo se prepara el mate y qué necesita para poder tomarlo. Le mandamos un audio de WhatsApp explicándole qué necesita y cómo hacerlo.

4. Nos escuchamos y anotamos tres verbos que hayamos usado. ¿Usamos el imperativo o no fue necesario?

Tema: los pronombres personales

Una de las funciones más frecuentes de los pronombres personales es sustituir un sustantivo (que refiere a personas, cosas, objetos, nombres de acciones, etc.) para evitar la repetición.

Actividades

1. Respondemos las adivinanzas y proponemos otras nuevas usando los pronombres:

- Lo buscamos toda la vida, ¿qué es? _____
- Lo obtenemos con mucho estudio. _____
- La sentimos, por ejemplo, en La Plata, pero no en Mendoza. _____
- No la podemos comprar. _____
- Los queremos. _____
- Las coleccionamos. _____

2. Evitar la repetición usando los pronombres:

a.

A: ¿Vas a llamar a tus padres?

B: Sí, llamo a mis padres mañana, seguro. Quiero invitar a mis padres a cenar.

b.

A: ¿Tenés el libro nuevo de Javier Marías?

B: No, no tengo el libro nuevo de Javier Marías.

A: Yo tengo el libro nuevo de Javier Marías.

B: ¿Me prestás el libro nuevo de Javier Marías?

A: Sí, por supuesto, te presto el libro nuevo de Javier Marías.

c.

A: Me gusta esa cartera azul.

B: ¿Por qué no te comprás esa cartera azul?

A: No puedo comprar esa cartera azul, no tengo dinero suficiente.

B: Entonces yo te regalo esa cartera azul para tu cumpleaños.

A: ¡Muchas gracias!

d.

A: Quiero probar las especialidades de este restaurante.

B: Yo también quiero probar las especialidades de este restaurante.

A: Entonces vamos a pedir las especialidades de este restaurante.

B: ¿Sirven las especialidades de este restaurante con vino de la casa?

A: No, sirven las especialidades con vinos más caros.

3. ¿Cómo se interpreta el pronombre “lo” en los siguientes ejemplos? ¿A qué se refiere en cada caso? Intentemos suplir el pronombre por expresiones o palabras que completen su referencia:

Lo que pasa es que somos esclavos de la imagen. Nos dejamos llevar por lo que nos dicen o lo que vemos. El otro día, fuimos a lo de una amiga, bailamos, nos divertimos de lo lindo. ¡No sabés lo bien que lo pasamos! Sin embargo, hubo un episodio extraño. Te lo voy a contar. Me lo encontré a Pedro. Lo bueno fue que estaban todos mis amigos. Me lo dijo de pronto: “¡Si tenés algún problema conmigo, decímelo en la cara! Lo que más me importa es la sinceridad”. Me quedé muda cuando lo escuché. Lo que pensé es que me había confundido con alguien más (me había puesto lo que me regalaron ustedes para mi cumpleaños), por eso, cuando se lo dije, él no lo podía creer. Con una sonrisa, me preguntó: “¿Querés tomar lo de siempre?”.

4. Escribimos un diálogo entre dos espías. Usamos pronombres para no revelar las referencias de sus trabajos secretos.

Tema: el multifacético pronombre se

El pronombre se cumple varias funciones que podemos resumir en:

- Sustitutivo:

¿Le diste el libro a María? Sí, se lo di.

- Duplicación:

¿El libro? Se lo di a María.

- Parte del verbo pronominal inherente (verbos que llevan pronombre en todas sus formas; en tercera persona del singular y del plural se usa *se*). *Esteban se atrevió a escalar el Aconcagua.*
- Parte del verbo pronominal ocasional (por ej. verbos de cambio, en tercera persona del singular y plural)
Se volvió loco.
- Uso reflexivo:
Se baña antes de ir a trabajar.
- Uso recíproco:
Dos señoras se saludaron con alegría en el parque.
- Uso cuasirreflejo:
Se operó la rodilla en el Hospital Italiano.
- Uso intensificador:
Se comió tres pizzas.
- Marca de estructura pasiva cuasirrefleja:
Se vendieron todas las entradas.
- Marca de estructura impersonal:
Se llega a Mendoza por la ruta 7.

Actividades

1. Ejercicio: reconocemos los usos del pronombre *se*. Damos nuevos ejemplos.

- a. Se volvió un hombre bondadoso después de su enfermedad.
- b. Se arrodilló cuando entró a la Iglesia.
- c. Se quemó el bosque para plantar soja.
- d. Se votó mayoritariamente a la candidata oficialista.
- e. Se contaron todos los votos.
- f. La noticia, se la dieron primero a él.
- g. Se convirtió en el payaso de la clase.
- h. Se quedó en Bariloche tres días.

- i. Se quedó en silencio cuando le dieron la noticia.
- j. Mis abuelos se escribieron cartas durante toda su vida.
- k. Se hizo una comida especial, aunque estaba solo en su casa.
- l. Se hizo amigo de todo el mundo durante las vacaciones.
- m. Se cortó el pelo en la peluquería de la esquina.
- n. Se leyó la obra completa de Jorge Luis Borges.
- ñ. Se fue de su casa cuando tenía 15 años.

2. Elegimos algunas de las frases anteriores o los ejemplos añadidos y los incluimos en un relato. Si es posible, usamos nuevas frases que incluyan el pronombre *se*.

Tema: los relativos

Los relativos (que, quien, cuyo, cual y sus variantes, donde, como, cuando) son categorías que refieren a sustantivos adyacentes. Se usan para cohesionar las oraciones y evitar la repetición. También es posible sustituir la oración encabezada por el relativo por un adjetivo. Por ejemplo:

La casa tenía muchos años. La casa fue demolida.

La casa que tenía muchos años fue demolida.

La casa añosa fue demolida.

Actividades

El guion del noticiero

1. Cohesionamos las oraciones de estas noticias con relativos. Si es posible, sustituimos luego la oración de relativo con un adjetivo:

Noticias de último momento

- a. Las estaciones de servicio auguran una crisis. El motivo de la crisis es la falta de combustible. Las estaciones de servicio tienen problemas económicos.
- b. El presidente dio un discurso en el congreso. El tema del discurso fue el aumento de la inversión educativa. La inversión educativa es fundamental para el progreso del país.
- c. Hay varias denuncias sobre los empleados del instituto de previsión social. El director del instituto de previsión social está siendo investigado por defraudación fiscal. Las denuncias fueron realizadas por los diputados de la oposición.

2. En grupos, inventamos nuevas noticias usando oraciones que repitan un sustantivo de la anterior.
3. Intercambiamos las nuevas noticias para editarlas, y cada grupo cohesiona las oraciones usando relativos.
4. Reformulamos el texto para cohesionarlo y evitar la repetición:

Las ruinas de Machu Picchu. Historia y leyenda de las ruinas de Machu Picchu

El río Urubamba se encuentra en el Valle de los Incas. Los dioses tienen su morada en el Valle de los Incas. El Valle de los Incas es un rincón del Perú. El Valle de los Incas pertenece al patrimonio cultural de la humanidad. La majestuosidad de las ruinas de Machu Picchu conmueve mucho. Las salidas y las puestas del sol conmueven mucho. Para ver Machu Picchu, doscientos mil turistas suben cada año en helicóptero, o suben cada año a pie. Los turistas suben a la ciudadela. La ciudadela fue construida hace más de 500 años en la cima del cerro Machu Picchu. La fortaleza fue construida con un fin determinado. Hasta ahora los arqueólogos no logran ponerse de acuerdo sobre el fin determinado de la construcción de la fortaleza. Algunos arqueólogos sostienen que los incas necesitaban una fortaleza. La fortaleza debía ser inaccesible para los enemigos de los incas. Otros arqueólogos sostienen que Machu Picchu era una ciudad sagrada. Machu Picchu era una ciudad de sacerdotisas. La mayoría de los restos encontrados en Machu Picchu son restos de mujeres.

5. A partir de las actividades anteriores, escribimos el guion completo para el noticiero de la noche.
6. Redactamos la oferta laboral que será publicada en las redes, para el puesto de periodista del canal del noticiero. Debe cumplir con los siguientes requisitos, entre otros que se pueden agregar: periodista – con experiencia en TV – muy buena presencia – conocimientos de inglés (excluyente) – con entrenamiento de locución – capacidad de trabajo en equipo – disposición para el diálogo.
Buscamos una persona que Necesitamos alguien que.... No cualquiera que... sino alguien que...
7. Si usamos oraciones con relativos, ¿qué modo verbal utilizamos? ¿Por qué? ¿Cuál es la función que cumple aquí el modo verbal?

Tema: la polifonía, introducción de voces en el texto

En principio, hay dos formas de introducir de forma manifiesta las voces de otros en nuestros textos: el estilo directo y el estilo indirecto.

Por una parte, el estilo directo es aquel que reproduce las palabras textuales de alguien. La forma de introducirlo es escribir dos puntos después del verbo y, a continuación, entrecomilladas, las palabras textuales que se quieren reproducir:

Picasso dijo alguna vez: “Aprende las reglas como un profesional, para que puedas romperlas como un artista”.

Los verbos con los que se proyecta la frase en estilo directo son los llamados verbos *dicendi*, como decir, afirmar, recordar, etc. Anuncian actos de habla asertivos o declarativos, interrogativos y directivos, exclamativos y expresivos tales como decir, preguntar, responder, replicar, aconsejar, exclamar, gritar, etc.

En los textos literarios, las palabras del personaje se encierran entre guiones y a continuación se especifica el acto de habla realizado con comentarios sobre el modo de decir, que suele aparecer así:

¡Niña! -me llamó con ternura– aquí tengo unas botellas

Extraída de *El jardín de vidrio*, Tamara Tibuleac (2019), editorial Impedimenta.

Por otra parte, el estilo indirecto reproduce lo que alguien ha dicho, pero sin emplear sus palabras textuales. El uso del estilo indirecto requiere de algunos cambios en la oración para poder establecer las correctas relaciones de concordancia entre los tiempos verbales, los pronombres u otros elementos deícticos que se integran al centro deíctico de la voz citante:

Me llamó con ternura y me dijo que tenía allí unas botellas.

A diferencia del estilo directo, después del verbo no se escriben dos puntos, sino que se proyecta una oración completiva, declarativa o directiva, interrogativa (parcial o total) o exclamativa.

- **Completivas:**

Declarativas: *Dijo que Juan vino temprano.*

Directivas: *Dijo que Juan viniera temprano.*

- **Interrogativas indirectas:**

Parciales: *Preguntó quién salía temprano.*

Totales: *Preguntó si salía temprano.*

- **Exclamativas**

Me sorprendió cuánto sabía.

Actividades

1. Unimos los autores con las frases. Corroboramos la información. Investigamos sobre distintos personajes, proponemos tres nuevas frases y sus autores.

Autores:

Sócrates
 Albert Einstein
 Pablo Picasso
 Napoleón Bonaparte
 Jean Paul Sartre
 San Agustín
 Wolfgang Mozart
 Jorge Luis Borges

Frases:

- “No es bueno que el hombre esté solo”.
- “La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando”.
- “No me interesa la alabanza o crítica, me basta con seguir mis propios sentimientos”.
- “Sólo sé que no sé nada”.
- “La historia es una forma más de ficción”.
- “El infierno son los otros”.
- “La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado y la imaginación circunda el mundo”.
- “Un pueblo culto nunca puede ser esclavizado”.
- “Mi grandeza no consiste en no haber caído nunca sino en haberme levantado siempre”.

2. Escribir un texto que presente, como algunas frases célebres de la historia, los enunciados del punto 1, primero en estilo directo y luego en estilo indirecto.

3. Leemos las declaraciones a la TV de los artistas Sofía Galand y Guillermo Lupo. Luego, narramos la historia incluyendo las voces de modo directo o indirecto. Es necesario agregar informaciones para que resulte un relato coherente.

Sofía:

13 de enero: “Me caso el 1 de febrero”.

Guillermo:

20 de enero: “Nuestro amor es imposible, todo ha terminado”.

Sofía

4 de febrero: “Nuestra relación va sobre ruedas y todo lo que se ha dicho sobre nuestra ruptura es una mentira”.

Guillermo:

6 de febrero: “Mi vida sin Sofía no tiene sentido y le he pedido que nos reconciliemos”.

Sofía:

11 de febrero: “No nos hemos casado porque el traje de novia no está listo aún, pero el mes que viene se celebrará nuestra boda en la capilla de La Merced”.

Guillermo:

14 de febrero: “Creo que Sofía necesita ayuda psiquiátrica”.

Sofía:

18 de febrero: “Sí, es cierto, Guillermo me ha dejado y no logro entender por qué”.

Guillermo:

20 de febrero: “María de los Ángeles es solo una buena amiga”.

Sofía:

4 de marzo: “Lo que Guillermo pueda decir me importa muy poco. No hay posibilidades de que unamos nuestras vidas y, en este momento, lo único que me preocupa es ordenar la mía”.

Tema: conexiones en relación de causalidad; causales, condicionales y concesivas¹²

Tal como sostiene Montolío (1996), entre otros autores, la posición de las cláusulas condicionales, de las concesivas y de las causales es pertinente para su interpretación, obedeciendo a ciertos criterios pragmáticos sobre los cuales los hablantes organizan la información de acuerdo también con el tipo de texto que se produce. Tanto las construcciones causales como las condicionales establecen relaciones de causalidad entre sus cláusulas

¹² Para profundizar sobre el uso que hacen los hablantes de estas conexiones, ver Piatti, G. (2018 y 2019).

componentes. Desde el punto de vista de sus significados y usos más generales, la diferencia entre estas cláusulas reside en el tipo de relación que se instaura entre el antecedente y el consecuente: relación afirmada en las causales, hipotética en las condicionales, y negada en las concesivas (Montolío, 1999, p. 3719).

El uso recurrente de la conexión causal por parte de los hablantes nos induce a pensar que su funcionalidad debe de ser muy diversa. Así, encontramos causales para explicar (en segmentos expositivos); causales para argumentar (en segmentos de opinión) y causales para organizar las relaciones narrativas (en fragmentos narrativos). Específicamente en textos o fragmentos argumentativos, la conexión causal se introduce como razón para apoyar la opinión vertida anteriormente; puede ser en posición temática (primera posición, retomando lo ya dicho) o remática (en posición final de la frase); en ambos casos, la conexión resulta una herramienta útil para el sostenimiento de la opinión y funciona así como una causal de justificación.

Las construcciones concesivas ponen en escena la competencia entre dos causas, dando como resultado la proyección de dos opciones, aunque no de manera explícita, en relación con fines comunicativos diversos, sumando además la posibilidad de alternancia modal (concesivas con modo indicativo / concesivas con modo subjuntivo).

Las concesivas se asemejan a las adversativas (coordinadas por la conjunción *pero*, por ejemplo) en la realización sintáctica del contraste. Si bien desde el punto de vista gramatical se trataría de construcciones de carácter diverso, desde el punto de vista funcional son recursos que utilizan los hablantes para señalar la oposición entre orientaciones argumentativas.

Tanto en las construcciones concesivas encabezadas por *aunque*, como en las adversativas introducidas por *pero*, se modifica la orientación argumentativa de aquello que se implica con la fuerza argumentativa de las estructuras con las cuales se conectan: *Aunque llovía mucho* (orienta a interpretar que se quedó en la casa) *fui al club a jugar al tenis* es equivalente a *Llovía mucho, pero fui al club a jugar al tenis*.

Su carácter diádico pone en escena un juego de tesis y antítesis que señala el disenso en diversos grados, para alinearse o desalinearse, en un proceso de negociación de los significados.

En español, algunos conectores concesivos (de condición no efectiva) admiten la alternancia de uso del modo indicativo o del modo subjuntivo. Se han ofrecido algunas explicaciones gramaticales para este fenómeno, pero últimamente se han considerado algunas cuestiones pragmáticas en relación con los contextos en que se producen estas opciones. El uso del modo indicativo sería una señal de información nueva y por lo tanto apuntaría a la mejor expresión por parte del hablante y su aporte al dinamismo conversacional; mientras que el uso del modo subjuntivo, como señal de información conocida, consideraría la perspectiva del interlocutor.

Actividades

1. Leemos y comentamos el siguiente texto de opinión de Sir Chandler: [En el cine no hay lugar para los teléfonos](#)

2. Como se trata de un texto argumentativo, podemos rastrear cuál es la tesis o posición que se justifica con argumentos o razones. Sintéticamente, definimos:

Tema del texto:

Posición:

Argumentos (razones): porque...

porque...

aunque...

porque...

3. Sobre el mismo tema, sostenemos una posición contraria al texto de Sir Chandler y proponemos nuevos argumentos que sirvan de justificación. Completamos el esquema:

Tema:

Posición:

Argumentos: porque...

porque...

aunque...

porque...

4. A partir del esquema anterior, le escribimos un correo electrónico a Sir Chandler presentando la postura opuesta o polémica.

5.a. Reconocemos temas, posiciones y argumentos entre las siguientes frases:

“Pueden representar un peligro para los transeúntes”

“El uso de Internet para la enseñanza”

“Los perros callejeros”

“Resulta de gran utilidad”

“Hay que considerar los derechos de los animales”

“Permite una comunicación fluida entre los participantes”

“No es sólo un problema de higiene”

“Algunos dicen que la universidad sólo debería dedicar sus esfuerzos a la enseñanza de nivel superior”

“Es importante que la UNLP cuente con todos los niveles educativos a fin de poder aplicar los resultados de sus investigaciones en ellos”

“Las personas con alguna dificultad deben contar con ayuda para desplazarse”

“Los colegios universitarios”

“Resulta muy oneroso para los vecinos reparar las aceras”

“La comunicación virtual es solamente un instrumento, no un fin”

b. Agregamos un argumento en cada caso:

Tema:

Posición:

Argumentos:

Tema:

Posición:

Argumentos:

Tema:

Posición:

Argumentos:

Tema:

Posición:

Argumentos:

6. Retomamos uno de los temas, la posición y los argumentos del punto 5 y escribimos un breve texto argumentativo. Le agregamos un título.

7. Reordenamos y cohesionamos las partes (planteo del tema, posición, argumentos y conclusión) para lograr un texto argumentativo. Agregamos un título que manifieste la posición asumida:

- La gente joven suele ser más imprudente para conducir que las personas mayores.
- Es necesario hacer campañas para educar a la población acerca de la necesidad de manejar vehículos con prudencia.
- La mayor parte de los accidentes de tránsito se deben a la imprudencia de los conductores.
- Los jóvenes tienen mejores reflejos y mejor visión para manejar que las personas mayores.
- La Argentina es uno de los países del mundo con mayor cantidad de accidentes de tránsito.

- Las estadísticas dicen que en la Argentina hay 10.000 muertos por año en accidentes de tránsito.
- Los caminos y las calles están en muy mal estado.
- La enorme cantidad de accidentes de tránsito y los resultados mortales de gran parte de ellos hacen pensar en la necesidad de encontrar soluciones más integrales y generales.

8. Un poco de humor: en grupos, buscamos razones para explicar los “dilemas”:

- a. ¿Por qué *separado* se escribe todo junto y *todo junto* se escribe separado?
- b. ¿Por qué la lana se encoge cuando se moja y la oveja no?
- c. ¿Por qué las lunas de otros planetas tienen nombre y la nuestra sólo se llama “Luna”?
- d. ¿Por qué cuando llueve levantamos los hombros?
- e. Si el zapato de la Cenicienta encaja perfectamente, ¿por qué se le cayó?
- f. ¿Por qué a las personas mayores se las llama “viejos” y a los niños nunca se les llama “nuevos”?
- g. Si los videojuegos te vuelven violento, ¿el Monopoly te vuelve millonario?
- h. Si las cucarachas pueden sobrevivir a un apocalipsis nuclear, ¿qué hay en los insecticidas?
- i. Si te pegan con un diccionario, ¿es una agresión verbal o física?

9. Proponemos nuevos dilemas para explicar.

Tema: la conexión condicional

Según Julián Mariscal (2007, p. 59), las construcciones condicionales

(...) reflejan la habilidad que posee el ser humano para razonar sobre situaciones ante alternativas, hacer inferencias basadas en informaciones incompletas, imaginar posibles conexiones y relaciones entre varias situaciones o entender cómo podría ser el mundo en el caso de que algunas de las relaciones citadas fueran diferentes.

En las estructuras condicionales, los rasgos modales y temporales manifiestan la actitud del hablante en relación con la posibilidad, probabilidad o irrealidad de la situación supuesta. Así, en la llamada condicional real, se señala la posibilidad del supuesto y se construye con el modo indicativo: *Si mañana llueve, nos quedamos en casa*. En la denominada condicional potencial, se formulan hipótesis, más o menos probables, y se construyen combinando el imperfecto del modo subjuntivo con el tiempo condicional simple: *Si mañana lloviera, nos quedaríamos en casa*. Finalmente, en la condicional irreal, se plantean opciones contrafácticas, imposibles de realizarse, y se construyen con el

pretérito pluscuamperfecto del modo subjuntivo combinado con el condicional compuesto: *Si ayer hubiera llovido (no llovió) nos habríamos quedado en casa* (no nos quedamos en casa). En este caso, los hablantes, en un registro coloquial, usan también el imperfecto del modo indicativo como señal de irrealidad: *Si llovía, nos quedábamos en casa*.

Actividades

1. Leer y comentar la poesía de Alfonsina Storni, incluida en *El dulce daño* (1918). Sociedad Cooperativa Editorial Limitada.

¿Qué diría la gente, recortada y vacía,
si en un día fortuito, por ultra fantasía,
me tiñera el cabello de plateado y violeta,
usara peplo griego, cambiara la peineta
por cintillo de flores, miosotis o jazmines,
cantara por las calles al compás de violines,
dijera mis versos recorriendo las plazas
libertado mi gusto de vulgares mordazas?

¿Irían a mirarme cubriendo las aceras?
¿Me quemarían como quemaron hechiceras?
¿Campanas tocarían para llamar a misa?

En verdad que pensarlo me da un poco de risa.

2. Reflexionamos sobre el uso de la estructura condicional y su función en esta poesía.

3. Resumimos las hipótesis que se plantean.

4. Reformulamos la poesía utilizando la estructura condicional real (qué dice la gente si ...) y con la estructura condicional irreal (qué hubiera dicho la gente si...). Reflexionamos sobre el cambio de sentido en uno y otro caso con respecto al texto original.

5. Leemos las condiciones para escalar una montaña:

Si tiene el deseo de ascender a una montaña, primero ande por la vida con poco equipaje. Si anda en la vida con poco equipaje, dispóngase a estar de buen humor aun en la tormenta. Si está de buen humor aun en la tormenta, prepárese para sostenerse de una delgada cuerda. Si se sostiene de una delgada cuerda sin necesidad de apoyo, trate de mantener la calma aun cuando esté pendiendo de un abismo. Si mantiene la calma aun pendiendo de un abismo, obtenga la certeza de poder ayudar a quien lo siga con paso

inseguro. Si obtiene la certeza interior de poder ayudar a otro, ya puede ir hacia la montaña y emprender su ascenso.

6. Reescribimos el texto con condicionalidad probable (es posible usar perífrasis de obligación como *debería, tendría que, habría que*).

7. Reescribimos el texto en una carta que exprese el arrepentimiento de alguien que no pudo escalar la montaña.

Referencias bibliográficas

- Giammatteo, M. y Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Littera ediciones.
- Julián Mariscal, O. (2007). La condicionalidad: aproximación al concepto y sus formas de expresión en la lengua hablada. *Per Abbat*, 4, 59-85.
- Lavado, J. S. (Quino) (1993). *Todo Mafalda*. Decimosexta edición 2004. Ediciones de la Flor, pp. 55, 112, 123, 140, 142, 364, 365.
- Montolío, E. (1996). Gramática e interacción. En: A. Briz et al. *Pragmática y gramática del español hablado* (329-342). Libros Pórtico.
- _____. (1999). Las construcciones condicionales. En: I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva del español* (pp. 3645-3737). Espasa.
- Piatti, G.; Escudier, M.E.; Iribe, N; Niemelä, P. y Tiberi, L. (2013). *Manual de Gramática del español*, EDULP; ISBN: 978-950-34-0974-9
- Link de acceso: [Gramática pedagógica](#) (abril 2024)
- Piatti, G. (2018). La función de las construcciones condicionales en la conversación coloquial. *Cuadernos de la ALFAL*, 10(2) 127-142.
- _____. (2018). La función discursiva de las construcciones concesivas en la conversación coloquial. *Revista Plurentes, Artes y Letras*, año 8 (9) 14-30.
- _____. (2019). La función discursiva de las construcciones causales en la conversación coloquial. *Anales de Lingüística*. Segunda época. N° 3, 107-127, 2019 - ISSN 0325-3597.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Valencia, G. (1948). *Obras poéticas completas*. Aguilar. En: Blog de Lengua y Literatura [Letr@herida: "Biografía", un poema de Guillermo Valencia](#) (abril 2024)

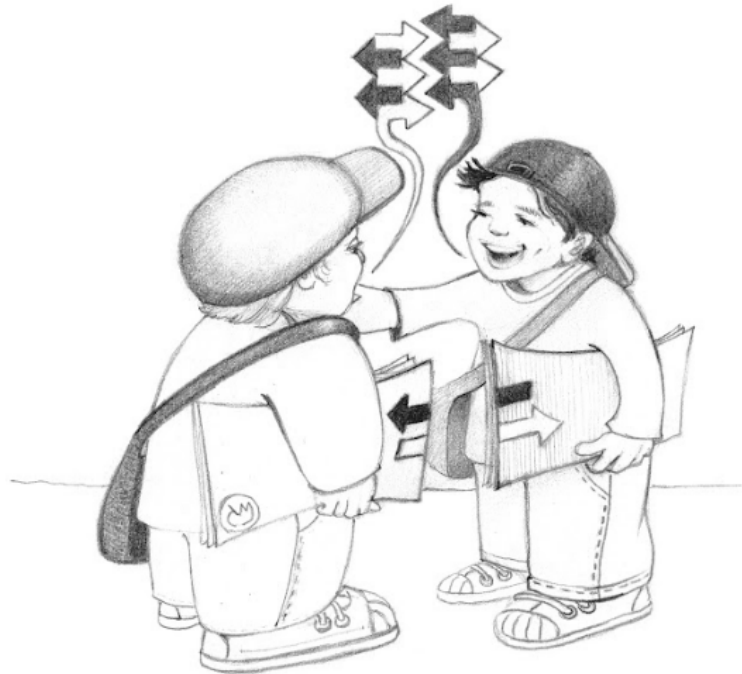
CAPÍTULO 4

La gramática de la oralidad

Guillermina Piatti, Paula Niemelä y Lila Tiberi

Figura 4.1

Interacción y construcción cooperativa



Resumen

En este capítulo, subrayamos la importancia de enseñar y sistematizar habilidades orales. Partimos de la conversación como una actividad cooperativa que implica el uso de diversas estructuras y estrategias de raíz pragmática que emergen en la interacción. Exploramos las diferencias esenciales entre el modo oral y el modo escrito; analizamos extractos de diálogos reales y reflexionamos sobre los aspectos no verbales de la conversación, sus máximas, el principio de adecuación y las interrupciones y superposiciones habituales en este tipo de intercambios. Además, examinamos la entrevista como una forma más compleja de interacción oral. Para cada tema, presentamos ejemplos de actividades para incentivar en el aula la reflexión sobre las particularidades de la oralidad.

La construcción cooperativa de la oralidad

Desde una perspectiva general sobre la comunicación, Robert Arundale (2010, p. 2079) sostiene que la interacción humana va más allá de un proceso de codificación monádico de significados para un interlocutor también monádico que los descodifique sumando sus propias inferencias. La díada es la unidad mínima de la interacción entendida como la comunicación entre dos personas que construyen recíprocamente los significados y las acciones. Como dice Arundale (2010, p. 2080), se llevan a cabo actividades conjuntas comparables a la relación entre las sustancias de un compuesto químico con propiedades diferentes a las de cada componente individual. El autor propone un modelo coconstituyente de comunicación conjunta que se basa en la adyacencia, la interpretación secuencial (con posibilidades de reparación y modificación retroactiva), el diseño del hablante y el diseño del receptor. La centralidad de la adyacencia para la construcción de las emisiones pone en evidencia el hecho de que las intervenciones se diseñan en relación con la emisión inmediatamente anterior y además sirven de base para la próxima inmediatamente subsecuente. La confirmación o la modificación retroactiva son parte del proceso de la interpretación, además de que los hablantes cuentan con las habilidades necesarias para proyectar el sentido de las emisiones que diseñan.

El diseño del receptor fundamenta el modo en que los hablantes dan forma a sus emisiones para otros, teniendo en cuenta las expectativas que surgen en la producción e interpretación previas y en los significados que se van a construir. Así, se les atribuye a los interlocutores ciertos conocimientos y recursos para la interpretación, se anticipa este proceso, se planifican y se producen las emisiones específicamente diseñadas para los interlocutores. Lerner (1991) propone que la coconstrucción de las unidades resulta uno de los procedimientos fundamentales llevados a cabo por los participantes en la conversación.

Para la enseñanza de la gramática de la oralidad¹³, proponemos una perspectiva pragmagramatical que supone una interfaz entre una gramática descriptiva de las interacciones concretas y las prácticas comunicativas que se ponen de manifiesto en las opciones seleccionadas por los hablantes. Esta gramática interaccional resulta de un proceso de coconstrucción fuertemente condicionado por la dinámica del contexto interaccional considerado en su multimodalidad. Como sostiene Montolío (1996, p. 268), la gramática se constituye entonces en un sistema adaptado a su uso, un “sistema ecológico parcialmente autónomo y parcialmente sensible a las presiones de otros sistemas (relaciones sociales, propósitos comunicativos, entre otros)”.

De hecho, el uso situado de la lengua moldea y construye la gramática, que es el resultado de la cristalización de la lengua de los hablantes (Hopper, 1998, p.175). Más específicamente en la interacción oral, la sintaxis responde a principios específicos de organización de sus unidades constitutivas o construcciones que le son propias, con sus particularidades organizativas que no se condice con su caracterización tradicional como simple, errónea y redundante (Piatti, 2017, p. 12). Como sostiene Fetzer (2004, p. 83) la acción comunicativa no debería ser evaluada como gramatical o agramatical sino como apropiada o inapropiada en tanto exista, en mayor o menor grado, una relación de conexidad entre la fuerza comunicativa, el contenido proposicional, su representación lingüística y su integración en un contexto sociocultural (inmediato y remoto).

De esta forma, si consideramos un fragmento de conversación auténtico¹⁴, nos encontramos con algunos rasgos estructurales propios de la oralidad, donde se hace evidente la incidencia de las funciones comunicativas en la gramática, con la combinación de dos procedimientos de uso frecuente: la fragmentación y el incremento. Su presencia podría explicarse en relación con criterios pragmáticos (Piatti 2017, p. 40): o bien como un modo de lograr mayor expresividad o bien como recurso que atiende a la comprensión por parte del interlocutor, procedimientos que se pueden observar por ejemplo en el fragmento siguiente:

- 1- Pedro: Pero... ¿qué tenés fiestas todos los fines de semana?
- 2- Ignacio: No... una vez por año íbamos. A una fiesta
- 3- Pedro: [Yo nunca tuve una.]
- 4- Ignacio: [Ahora...] ahora no voy más así que...
- 5- Pedro: Nunca tuve una fiesta de disfraces.
- 6- Ignacio: Tenés suerte.
- 7- Pedro: No... no... me gustaría... ¿Eh?
- 8- Ignacio: Yo... me parece que las odio... porque el disfraz dura dos horas nada más...después
- 9- con todos... sin disfraces. Retrucho.

¹³ Para una profundización de la construcción de la sintaxis de la conversación coloquial, se puede consultar Piatti (2017).

¹⁴ El corpus ECAR cuenta con 60 conversaciones auténticas registradas para los proyectos de investigación (programa de incentivos) realizados en el IdIHCS (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP) codirigidos y dirigidos por G. Piatti.

En este fragmento de una conversación auténtica, vemos cómo los hablantes moldean la gramática de acuerdo con los criterios mencionados. Las construcciones se extienden más allá de la unidad oracional, se suspenden, se fragmentan o se expanden con comentarios. Así, con la extensión (*A una fiesta*) de la línea 2, Ignacio aclara lo dicho para una mejor comprensión del interlocutor; en la línea 4, produce una suspensión, dado que considera terminada allí su intervención y lo suficientemente expresiva como para truncar la estructura (*así que...*); en la línea 8, encontramos un anacoluto con el pronombre personal *yo* como tópico pragmático, que se relaciona con aclarar el marco de referencia desde el cual se realiza la formulación posterior; finalmente en 9, se produce un incremento evaluativo (*Retrucho*), por el cual el hablante gana en expresividad, ya que funciona a modo de conclusión de su breve argumentación sobre las fiestas de disfraces.

A este respecto, Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 29) señala el carácter prototípico de la interacción como práctica situada que se caracteriza resumidamente por: la existencia de un contacto directo entre los participantes; el alto grado de dependencia del contexto; la concomitancia entre la planificación y la emisión del discurso; la negociación y coconstrucción de los significados; y el carácter multimodal, dado que en la interacción se integran sistemas semióticos diversos (aspectos verbales, aspectos paraverbales y aspectos no verbales).

Evidentemente, los estudios de la oralidad obligan a integrar adecuadamente en la descripción gramatical el componente pragmático para “convertirlo en foco iluminador de los fenómenos lingüísticos” (Narbona Jiménez, 2012, p. 25). Entendemos que la gramática de la oralidad pone de manifiesto el carácter coconstructivo de la interacción: la reformulación, la presencia de tópicos pragmáticos, la suspensión abierta a la interpretación del interlocutor, entre otras manifestaciones, pondrían en evidencia la ejecución compartida y la asignación mutua de coherencia que caracterizan la conversación.

Por otra parte, Auer (2009, p. 2) afirma que el lenguaje hablado, a diferencia del lenguaje escrito que se desarrolla en el espacio, se caracteriza por la temporalidad -interactiva y cognitiva- que se manifiesta en tres aspectos fundamentales: la transitoriedad, la irreversibilidad y la sincronización. En primer lugar, existe una limitación en relación con la posibilidad de retención de la memoria frente a lo dicho y lo oído. En este sentido, se producen acomodamientos en el orden de los sintagmas con construcciones pre y posposicionales para enmarcar o expandir las estructuras respectivamente, atendiendo así a la fugacidad de la palabra hablada. La transitoriedad incide también en la preferencia por la linealidad icónica natural de los procesos (causa / efecto, condición / consecuencia y anterioridad / posterioridad) y por el uso del orden inverso como opciones que toman los hablantes para lograr ciertos efectos discursivos especiales. En relación con la irreversibilidad, obviamente lo que se dice no puede ser borrado, aunque pueda revisarse la interpretación retrospectivamente o repararse mediante la reformulación no parafrástica o correctiva. Dada esta característica, también es posible extender las estructuras mediante expansiones o completamientos sintácticos que amplían lo dicho a través de la adyacencia de sintagmas. Finalmente, la sincronización supone que el momento de producción del habla es simultáneo al tiempo de recepción e interpretación. Las construcciones proyectadas y emergentes del hablante son procesadas casi coincidentemente por el

interlocutor, e incluso se producen coconstrucciones o construcciones colaborativas entre ambos participantes. Auer (2009, p. 4) agrega además que las operaciones fundamentales que se llevan a cabo en la sintaxis *online* de la oralidad son la proyección, la expansión y la retracción. En primer lugar, el hablante crea expectativas sobre el desarrollo de los patrones sintácticos emergentes, se abre así una “gestalt sintáctica” que será completada por el mismo hablante o por el interlocutor si se trata de una construcción colaborativa. Efectivamente, dada la sincronización ya mencionada, el interlocutor puede no esperar al remate de la estructura tanto para procesarla como para contribuir en su conclusión. Por otra parte, mediante las expansiones y las retracciones se pueden extender o reactivar, con nuevas construcciones no proyectadas, las estructuras ya formuladas. La sintaxis *online* resume en sí la proyección, la textualización y la revisión de las estructuras que emergen casi en simultáneo con su interpretación. Las huellas de estos procesos pueden rastrearse en la sintaxis de las conversaciones, considerándola no ya como producto terminado o abstraído de sus condiciones de producción y recepción, sino precisamente como proceso de creación en vivo de significados y estructuras (Pleyer, 2017, p. 52).

La enseñanza de la oralidad: enfoques y actividades

Conversar es un acto de creación cooperativa, una forma de interactuar socialmente a través de la palabra y de otros signos que acompañan la palabra. Al conversar, construimos a varias voces un significado que puede ser previsible o cambiante y dinámico.

Para comprender cómo se construye el significado, vamos a analizar de qué manera los participantes de la conversación realizan y coordinan actividades hablando en interacción y vamos a reflexionar sobre las acciones verbales y no verbales apropiadas en cada situación en la que interactuamos a través de la palabra (trabajos en grupo, debates, conversaciones espontáneas).

A tal fin, estudiaremos el principio de cooperación que rige la conversación, los distintos tipos de interrupciones y el modo en que los aspectos no verbales de la conversación adquieren sentido. También abordaremos las estrategias más frecuentes que emplean los hablantes. Como dicen el grupo Val.Es.Co y Antonio Briz (2002, p. 1): “El funcionamiento de la conversación no se entiende como una transgresión de la gramática oracional sino como un conjunto de estructuras y estrategias de base pragmática constituidas en la interacción”.

Actividades

1. Reflexionamos sobre las diferencias entre oralidad y escritura. Leemos y discutimos el siguiente cuadro¹⁵:

¹⁵ Adaptación de Daniel Cassany (1987) *Describir el escribir*. Paidós.

A. Características contextuales

Modo oral	Modo escrito
Canal <i>auditivo</i> : el receptor comprende el texto mediante el oído.	Canal <i>visual</i> : el receptor lee el texto con la vista.
El receptor percibe los distintos signos del texto <i>sucesivamente</i> (uno tras otro).	El receptor los percibe <i>simultáneamente</i> (todos a la vez).
Comunicación <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ya ha dicho. El receptor debe comprender el texto en el momento en que se emite.	Comunicación <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede elegir cómo y dónde quiere leer el texto.
Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y en el espacio.	Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio.
Comunicación <i>efímera</i> . Los sonidos son perceptibles sólo durante el tiempo en que son emitidos.	Comunicación <i>duradera</i> . Las letras se graban en un soporte estable y perduran.
Utiliza <i>códigos no verbales</i> (fisonomía, ropa, movimientos, gestos, vocalizaciones).	Los utiliza poco (la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte). Predomina el <i>código verbal</i> .
El emisor y el receptor <i>interactúan</i> mientras se comunican y modifican su discurso según sus reacciones.	El emisor y el receptor <i>no interactúan</i> durante la comunicación. El emisor desconoce la reacción del lector.
Se apoya en el <i>contexto extralingüístico</i> (códigos no verbales, deixis, etc.).	El escrito es autónomo del <i>contexto</i> (poco importante). El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

B. Características textuales:

Modo oral	Modo escrito
Tendencia a marcar la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor. Uso más frecuente de las variedades dialectales.	Tendencia a neutralizar las señales de procedencia del emisor. Uso más frecuente del estándar.
Asociado a temas generales, bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos (usos privados).	Asociado a temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos (usos públicos).
Selección menos rigurosa de la información (cambios de tema, digresiones, repeticiones, datos irrelevantes).	Selección precisa de la información (sólo información relevante).
Más redundante.	Menos redundante.
Estructura abierta; hay interacción, el autor puede modificarla durante la emisión.	Estructura cerrada; responde a un esquema planificado por el autor.
Estructuras poco estereotipadas. El emisor es libre de elaborarlas según sus deseos.	Estructuras estereotipadas. El emisor debe ajustarse a convenciones sociales, fórmulas, frases hechas, etc.
Utiliza pausas y entonaciones, pronombres, conjunciones, etc.	Usa signos de puntuación, pronominalizaciones, sinónimos, enlaces (conjunciones, relativos, etc.).
Uso de muchos recursos paralingüísticos (cambios de ritmo y de velocidad, variación de tonos, gestos, etc.).	Uso de pocos recursos paralingüísticos (tipografías, corchetes, asteriscos, distribución espacial, etc.).
Frecuencia de referencias exofóricas, es decir, a la situación de comunicación (tú, yo, aquí, ahora, etc.).	Frecuencia de referencias endofóricas, es decir, al texto (él, aquél, mío, algunos, etc.).
Fonología y sonido: incorpora formas propias de usos espontáneos y rápidos (contracciones, elisiones, etc.).	Casi no incorpora estas formas.
Morfología: prefiere soluciones poco formales (relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro).	Usa soluciones formales: relativo compuesto, participios latinos, tiempo futuro.

Sintaxis: tendencia a estructuras sintácticas simples (coordinación y yuxtaposición).	Estructuras complejas; oraciones extensas (subordinación).
Frases inacabadas, estructuras suspendidas, anacoluto.	Ausencia de este tipo de estructuras.
Elipsis frecuentes.	Elipsis menos frecuentes.
Orden variable de los elementos de la oración.	Orden menos variable.
Léxico menos formal.	Léxico más formal.
Baja frecuencia de palabras con significados específicos.	Frecuentemente usa términos específicos.
Repeticiones frecuentes.	Se evitan las repeticiones.
Uso de tics lingüísticos, palabras parásito, muletillas, onomatopeyas, frases hechas, refranes, etc.	Ausencia, tendencia a eliminarlos.

2. A partir de la propuesta de D. Cassany, determinamos las características de la oralidad en el siguiente fragmento conversacional:

Germán: ¿Qué estuviste haciendo [ahí?]¹⁶

Esteban: [Esa] risa delicada.

Antonio: Hoy fue uno de los días más aburridos de mi existencia... justamente por eso que estudio.

Germán: ¿Qué cosa?

Esteban: Zoología. (Risas)

Germán: No digan pavadas.

Antonio: No, Derecho.

Germán: Derecho.

Antonio: La materia que estoy preparando.

Germán: Qué, pero ¿qué materia estás pre, preparando?

Antonio: Introducción a la sociología... Una de las primeras, en realidad.

Germán: [¡Pará!] *Dirigiéndose a la perra.*

Esteban: [Antonio,] ¿cuándo, cuándo rendís?

Antonio: El miércoles.

Esteban: Mmm.

¹⁶ Los corchetes indican solapamiento entre los hablantes.

Antonio: Recién le decía a Alejandro.

Germán: ¡Esperá! *Dirigiéndose a la perra.*

Germán: ¿Es una de primer año?

Antonio: A las dos de la tarde. Yo descuidé esa rama, donde está esta materia, y ahora me toca...

Esteban: Mhm.

Antonio: Pero bueno... Cuestión de remontar.

Germán: Vas bien, o no, igual.

Antonio: Sí, yo no sé.

Germán: Es como que cuando te acercás a la fecha perdés la noción del...

Antonio: Mhm, no lo que pasa que siempre... Ya me creo que me cansé de llegar a los exámenes con la tensión de no saber nada, entonces... como ya es algo [que me...]

Esteban: [Ya no...]

Antonio: pasa siempre...

Se escucha la puerta del horno que se abre.

Esteban: Ya no es más la sensación, ahora no sabe nada directamente.

Antonio: Se transformó en realidad (Risas). Bahh, yo lo transformé directamente. No, pero... me parece que me hago menos problema.

Germán: Bueno, es cuestión de ir superando. Suele pasar.

Antonio: Y no sé si en realidad es una sensación o ahora es una realidad que sé más. (Risas)

Germán: Bueno. ¿Y vos, Esteban?

Esteban: Permiso, eh.

Antonio: ¿Quién mordió mi porción acá?

Esteban: (Carraspea y ríe)

Germán: [Yo.]

Esteban: [Hoy] alquilé cuatro películas.

3. Elegimos un fragmento y lo transcribimos en forma de escena (diálogo escrito intercalado en una narrativa). Comentamos las diferencias entre la conversación original y el diálogo escrito.

4. Trabajamos con un texto literario.

Luego de leer “La pata de mono”¹⁷, analizamos la narración oral hecha por Alberto Laiseca¹⁸ y señalamos las diferencias entre ambas versiones:

- ¿Qué recursos utiliza el autor para generar expresividad y clima de misterio?
- ¿Qué elementos no lingüísticos refuerzan ese clima?
- ¿Por qué en la versión oral se hace explícito el tercer deseo, mientras que en el cuento original se deja que el lector lo infiera?

¹⁷ Jacobs, W. W. Disponible en [La pata de mono \[Cuento - Texto completo.\] W.W. Jacobs](#)

¹⁸ Laiseca, Alberto. Disponible en [La pata de mono \(W. W. Jacobs\) por Alberto Laiseca](#)

Tema: Principio de la conversación y sus máximas

El filósofo del lenguaje H. P. Grice puso de manifiesto que, al conversar, los hablantes actuamos como seres racionales y cooperativos, dando por sentado que la persona con la que estamos hablando también es racional y colabora; es decir, presuponemos que decimos la verdad, ofrecemos la información necesaria que nos solicitan, hablamos de lo que corresponde e intentamos ser claros para que los demás nos entiendan. Pero a veces nuestro interlocutor no colabora, es decir, no dice la verdad, habla de cosas que no tienen relación con el hilo de la conversación o habla de manera confusa.

Un buen conversador respeta el principio de cooperación. Nuestras conversaciones cotidianas están regidas por normas implícitas sobre cómo deben llevarse a cabo. Por eso, cuando charlamos, esperamos que las personas con quienes interactuamos se comporten de una determinada manera.

El principio general de cooperación que rige nuestras conversaciones se apoya en cuatro indicaciones (máximas) que se concretan así: la intervención del hablante en la conversación debe ser suficientemente informativa, sincera, pertinente y clara.

Máxima de cantidad

Al conversar, aportamos la información necesaria que exige la situación comunicativa. Pero hay quienes abusan de la confianza de su interlocutor y dan más información de la necesaria, brindando datos que el interlocutor no ha pedido y que no le interesan. Por el contrario, hay quienes omiten información necesaria.

Actividad

1. Proponemos y escribimos un diálogo en el cual, al llegar al colegio, se intercambian saludos y alguien infrinja el principio de cantidad y habla de más.
2. Proponemos y escribimos un diálogo entre dos grandes amigas/os en que una/o no cumpla con el principio de cantidad y hable de menos.
3. Respondemos: ¿cómo reaccionamos cuando alguien no aporta la “dosis” adecuada de información en un diálogo?

Máxima de calidad o sinceridad

En la vida cotidiana, nadie le pide a su interlocutor que jure que lo que acaba de decir es verdad. Cuando paramos por la calle, no decimos “¿Me podría decir la hora? Pero, por favor dígame la verdad” o “¿Puede indicarme cómo ir a Plaza Moreno? Pero ni se le ocurra engañarme, ¿eh?”. Suponemos que habitualmente todos respetamos el principio de sinceridad.

Cuando alguien no dice la verdad, vulnera el principio de sinceridad: dice cosas inventadas, supuestas, de las que no tiene pruebas.

Actividad

1. Imaginamos situaciones y utilizamos alguno de estos enunciados en donde se vulnere la máxima de sinceridad:

- a. Estoy llegando.
- b. Nivel de inglés medio.
- c. No había mirado el WhatsApp.
- d. No vuelvo a salir.
- e. He leído y acepto los términos y condiciones de uso.
- f. ¿La tarea? Me la comió el perro.
- g. Una más y nos vamos.
- h. A las y media me pongo a estudiar.
- i. Leí el libro, pero no me acuerdo.
- j. Yo no ronco.

2. Reflexionamos sobre los efectos que provoca en los interlocutores el incumplimiento de esta máxima.

Máxima de relación

Al conversar, nos ajustamos al tema inicial y también a los sucesivos cambios de tema que van apareciendo; y si queremos desviarnos de lo que se está tratando, avisamos al resto de los participantes en la conversación con señales como; *hablando de...*, *a propósito...*, *cambiando de tema...* Pero hay personas que desvían el tema sin previo aviso y hacen intervenciones que no son pertinentes (no se relacionan con el tema de la conversación) o no son relevantes (no aportan nada a la conversación).

Si la persona con quien hablamos transgrede el principio de relevancia y cambia de tema bruscamente, su actuación nos hace sospechar que pasa algo raro (no ha oído bien, está

distraído); pensamos que lo ha hecho a propósito, probablemente para comunicarnos algo importante que tendremos que interpretar.

Esta capacidad de la comunicación humana que nos permite entender más allá de las palabras que nos dicen (y la correspondiente capacidad de dar a entender al interlocutor más información de la que se explicita) se denomina mecanismo inferencial.

Máxima de modo

Esta máxima propone que, en general, somos claros en nuestras interacciones conversacionales, y esperamos que los demás lo sean también; aunque hay personas especialistas en hablar de forma desordenada o confusa.

Actividades

1. ¿Podríamos dar ejemplos de transgresión a las distintas máximas que integran el principio de cooperación?
2. Detectamos qué máxima se transgrede en cada caso.
3. Observamos los ejemplos siguientes y señalamos qué máxima conversacional se rompe en cada caso:

a. Figura 4.2



b. Figura 4.3



c. Figura 4.4



Nota. Imágenes reproducidas de: Lavado, Joaquín Salvador (Quino) (1993) *Todo Mafalda*. Decimosexta edición 2004. Ediciones de la Flor. Pp. 496, 163, 316.

d.

A: - ¿A dónde vas mañana?

B: - A un sitio.

e.

A: - ¿Qué hora es?

B: -La misma hora de ayer pero en diferente día.

f.

(En el gimnasio, al final de la clase)

La profe: - Estiren lo que quieran.

Las alumnas: - Las vacaciones.

g.

- ¡Hola! Quería comprar una pipeta para tratar las pulgas de mi gato.

- Muy bien, ¿cuánto pesa tu gato?

- Según... porque el peso es una medida de la fuerza gravitacional que actúa sobre un objeto debido a la atracción gravitatoria entre ese objeto y otro. Es proporcional a la masa del objeto y a la aceleración debida a la gravedad. En la Tierra, la aceleración debida a la gravedad es aproximadamente 9.8 metros por segundo al cuadrado, por lo que el peso se puede calcular multiplicando la masa del objeto por esta aceleración. Por lo tanto, como mi gato tiene una masa de 5 Kg y 5 multiplicado por 9,8 es 49, pesa 49 Newtons en el planeta Tierra. Ahora bien, en Marte pesaría 18,5 Newtons y en Júpiter 124 Newtons.

h.

Profesor:- Matías, ¿trajiste el trabajo práctico de la semana pasada?

Matías: - Lo que pasa es que mi papá me llamó y me dijo que me apurara porque estábamos llegando tarde a la escuela y yo todavía no había terminado de almorzar; entonces le pedí que me esperara cinco minutos; pero él es muy impaciente, profe, insistió con que me apurara... y cuando yo como rápido me cae mal la comida... y encima, con el apuro, se me cayó un poco de mayonesa al piso; para colmo, mi hermana, en lugar de callarse la boca y no armar más lío, se empezó a reír a carcajadas -como hace siempre- y eso me puso más nervioso todavía, pero yo lo hice el trabajo, profe...

4. Elegimos cuatro de los ejemplos anteriores y corregimos el problema.

5. Escribimos una conversación con las siguientes características:

- a. Participantes: tres o más.
- b. Debe mostrar marcas de oralidad.
- c. Debe romper las cuatro máximas conversacionales.

6. ¿Qué máximas conversacionales se incumplen en las siguientes situaciones? Reflexionamos sobre los efectos que se producen en la conversación.

a. Situación: Pablo está buscando un departamento donde alojarse. Entonces, toca la puerta de un departamento:

Pablo (al inquilino): ¿Hay cuartos disponibles aquí?

Inquilino: Pregunte a la señora del frente.

b. Situación: Pablo cree que sus hijos están bien en la escuela, pero en verdad no ha visto sus notas.

Amigo: ¿Cómo están sus hijos en la escuela?

Pablo: Muy bien, ¡eso creo!

c. Situación: Pablo se siente mal. Ha estado resfriado por tres semanas. Juan es un conocido que por casualidad lo ve pasar por el pasillo de su trabajo.

Juan: ¿Cómo estás?

Pablo: Bien, gracias.

d. Situación: Roxana sufrió un accidente y se quebró un brazo, una pierna, tuvo una conmoción cerebral, varias lesiones internas serias, y un rasguño en la cabeza. Matilde sabe esto.

José: ¿Roxana se lastimó en el accidente?

Matilde: Se rasguñó la cabeza.

e. Situación: Artemio acaba de comprar un florero por 1000 pesos.

Eduardo (a Artemio): ¡Qué florero tan hermoso! ¿Cuánto te costó?

Artemio: 500 pesos.

f. Situación: Pablo se siente mal. Ha estado resfriado por tres semanas. Juan es un conocido que por casualidad lo ve pasar por el pasillo de su trabajo.

Juan: ¿Cómo estás?

Pablo: Me siento remal. Hace tres semanas que estoy resfriado; no puedo dormir, ya no aguanto más. Todo lo que hago es estornudar, todo el día, todos los días. Soy el mejor cliente de la compañía de pañuelos. Tenés que ver mi casa, es un asco, los pañuelos de papel usados se amontonan hasta las rodillas...

Juan: Bueno, mmm, hasta luego...

7. Analizamos los siguientes diálogos en relación con las máximas conversacionales. Proponemos contextos posibles para cada intercambio. ¿Qué máxima se incumple? ¿Qué significados se infieren?

- a. - ¿Te gustaría ir al cine?
 - Creo que me voy a acostar.
- b. - ¿Sirvo ya la cena?
 - Tengo que acabar este trabajo.
- c. - Minsk es la capital de Moldavia ¿no?
 - Claro que sí, y Madrid es la capital de Namibia.
- d. - ¿Te gustó la sopa?
 - Sos una cocinera excelente

Tema: El principio de adecuación

Desde la pragmática, los enunciados que emplean los hablantes se valoran como adecuados o inadecuados a la situación comunicativa en la cual se producen. Gutiérrez Ordóñez (2005, p. 34) establece un principio de adecuación que se puede desarrollar en diversos aspectos de la interacción oral. De este modo, un mensaje puede resultar inadecuado por las siguientes razones:

- porque no se adapta al tema del que pretende hablar;
- porque no se adecua bien a la persona que lo dice o a la persona que lo escucha (por ejemplo, resulta inadecuado explicar los últimos descubrimientos en una ciencia a un niño de seis años);
- porque no es conveniente en la situación o el lugar en que se emite el mensaje (por ejemplo, contar chistes en un entierro, hablar durante una función religiosa, etc.);
- porque no se acomoda a la finalidad que se pretende (por ejemplo, utilizar términos ofensivos hacia el destinatario cuando se le está pidiendo un favor);
- porque no se ajusta el tono o nivel de formalidad con la situación (por ejemplo, no parece adecuado utilizar un lenguaje vulgar en las respuestas a un examen);
- porque choca con las normas de un grupo social cuando no se usa un lenguaje políticamente correcto;
- porque vulnera las creencias personales de nuestro interlocutor;
- porque no se adapta al nivel de lengua o registro en el que se desarrolla la comunicación (por ejemplo, no es propio utilizar lenguaje literario en una conversación de amigos, ni lenguaje jergal ante personas mayores);
- porque no se adapta a las normas de cortesía;
- porque no respeta las normas de urbanidad (por ejemplo, no hablar con la boca llena de comida).

Actividad

1. A partir de la propuesta de Gutiérrez Ordóñez sobre la adecuación pragmática, imaginamos situaciones y frases que resulten inadecuadas.

2. Las reformulamos para que resulten adecuadas.

El baile conversacional

Los participantes de una conversación distinguen cuáles son los momentos adecuados para entrar en el diálogo sin “pisar” a ningún otro interlocutor; conocen los pasos del baile conversacional; tal como afirma la lingüista Estrella Montolío (2020, p. 13), “para que se produzca una buena conversación, hay que saber escuchar”. Escuchar es una actividad que exige atención, no basta con permanecer en silencio mientras otra persona habla; es preciso atender a su intervención, a cómo se desarrolla el diálogo para poder intervenir en el momento conveniente. Además, hay que demostrar que se está escuchando, ya sea emitiendo enunciados como “mmm”, “sí, sí”, “claro”; o reacciones valorativas como “¿en serio?”, “me imagino”; también es importante mirar a quien está interviniendo, asentir o exponer nuestro torso hacia el otro.

Es importante, además, saber ceder la palabra a los demás, y lo hacemos marcando, mediante la entonación, que hemos finalizado una frase, o dejando suspendida la frase, dirigiendo una pregunta al interlocutor, o mediante gestos y miradas que alientan a que otro intervenga.

Cuando en una conversación, uno de los hablantes comienza su intervención antes de que el otro hablante haya acabado, durante unos segundos se produce un *solapamiento* entre sus voces. Hay dos tipos de interrupción: la amistosa y la autoritaria. Conocerlas y reflexionar sobre sus características puede ayudarnos a valorar a nuestro interlocutor y a manejar nuestras herramientas comunicativas.

Interrupción amistosa

Ocurre frecuentemente en una conversación entre pares. Por ejemplo, suele darse cuando dos amigas charlan sobre una evaluación. Marcamos entre corchetes los fragmentos que se superponen:

Emma -Había estudiado un montón, pero cuando vi el examen no sé qué me pasó que no me acordaba [de nada...]

Juliana -[de nada], a mí me pasó lo mismo; pero leí las consignas varias veces y empecé por hacer la que me parecía más fácil.

Juliana interrumpe a Emma, suma su voz para mostrar empatía, indicándole que se siente tan en sintonía que incluso comparten las mismas palabras. La intención de Juliana no es robarle el turno a Emma, sino expresarle que la entiende.

En otras ocasiones, este tipo de interrupción permite producir una réplica empática:

Mariana -¡Ay! ¡Ya no sé cómo peinarme el flequillo! Me queda mal haga lo que [haga].

Pía - [Pero ¡¿qué de]cís? ¡Si te queda rebién!

Pía se solapa con Mariana para disentir afectuosamente, porque no acepta la autoevaluación negativa que hace su amiga.

Estos solapamientos no nos incomodan porque percibimos que no pretenden desviar el tema ni robarnos el uso de la palabra.

Actividad

Seguramente reconozcan ese tipo de solapamientos en su vida cotidiana. Proponer ejemplos de interrupciones amistosas en el aula.

Interrupción autoritaria

Cuando una persona es muy rápida y ágil para hablar, suele impacientarse al dialogar con alguien comunicativamente más lento, por lo que suele solaparse continuamente con su interlocutor para ayudarlo a terminar la frase; pero eso puede dañar la relación porque la persona interrumpida siente que le roban el terreno.

La desigualdad entre los hablantes producida porque uno de ellos es experto en un ámbito en el que el otro no lo es, favorece este tipo de solapamiento. Por ejemplo, una docente conversa con un estudiante sobre una narración:

Docente: -¿Qué dice acá?

Alumno: -A ver... ah... sí, dice “cuando el novio se fue a [cazar]”.

Docente: -[A “casar”], tendrías que haberlo escrito con “s”, no con “z”. ¿Reconocés la diferencia?

Alumno: -Sí, lo que pasa es que no me [di cuenta].

Docente: -[Porque] hasta acá hablaste de los preparativos de la boda, pero si después decís que el joven se fue a cazar, pareciera que dejó a la novia plantada y que al final no hubo casamiento ¿te das cuenta de que no escribís correctamente la palabra, y de que estás contando una historia diferente?

Alumno: -Claro, lo [que pasó]...

Docente: -Lo que pasó es que no te acordaste de que justamente el año pasado estudiamos los homófonos, y trabajamos con el ejemplo “casa-caza”.

La docente continuamente “pisa” las palabras de su interlocutor, no le permite terminar su frase y le roba el turno; cada vez que el alumno habla, la docente lo hace callar y lo hace hablar cuando considera conveniente volverle a preguntar. Este tipo de interrupción se produce cuando

la relación no es simétrica, es decir, cuando uno de los hablantes domina la situación comunicativa porque tiene conocimiento experto o un cargo superior, o mayor autoridad.

Aceptamos algunas interrupciones si lo hacen para avisarnos de un peligro o porque no han entendido algo de lo que dijimos o se nos pide información adicional; pero cubrir las palabras de otra persona cuando todavía no ha terminado de hablar puede interpretarse como una invasión de su espacio, como una agresión y, en tal caso, al igual que cuando le pegamos un pisotón a alguien, se espera una expresión de disculpas.

Suele ocurrir que ambos interlocutores mantengan su turno y “luchen” durante varios segundos para ver quién se queda finalmente con la palabra. Durante este proceso de lucha por el turno, los hablantes utilizan diversos mecanismos para intentar dominar al otro: aumentar el volumen, subir el tono, hablar más rápido, alargar algunos sonidos o ralentizar el discurso.

Actividades

1. Proponemos una situación en que alguien intente reparar su interrupción en una situación de clase y escribimos una posible conversación.
2. Proponemos una situación en que los interlocutores luchan por mantener su turno y escribimos una posible conversación. Indicamos entre paréntesis a qué estrategias recurren.
3. Reflexionamos sobre las siguientes cuestiones sobre la interrupción (extraídas de Gutiérrez Ordóñez, 2019, pp. 33-34):
 - a. Interrumpe sólo cuando, al hacerlo, aumente significativamente la eficacia de la conversación o cuando (más raramente) haya consideraciones externas de utilidad general que exijan supeditar los fines conversacionales a otros fines. La eficacia de la interrupción puede ser informativa o dialéctica. En el primer caso, una interrupción del oyente puede contribuir de varias formas: indicar que el hablante ha omitido un detalle importante de su relato, peticiones de aclaración, de ampliación informativa por un segundo oyente, o interrupciones colaborativas que pueden o no coincidir con pausas internas.
 - b. Trata de que tu interrupción sea el obstáculo menor que permitan las circunstancias. El hablante que interrumpe debe intentar que esa discontinuidad sea mínima, que no suponga una ruptura de la estrategia conversacional que estaba desarrollándose. No es igual de grave la interrupción momentánea que distrae la atención brevemente, que aquella que provoca una ruptura total de la secuencia en curso.
 - c. No interrumpas a un hablante si te resulta posible lograr tus fines esperando un poco.

- d. Interrumpe sólo en el más amplio punto de entrada disponible. Si uno ha de interrumpir, es mejor hacerlo al final que a mitad de una oración, mejor aprovechando una pausa. Resulta menos descortés.
- e. Mantén una conducta externa afable y, cuando resulte apropiado, reconoce que has interrumpido. Afecta al grado de cortesía.
- f. No violes las reglas formales que definen una situación de habla convencional en la que te encuentres.

4. En grupos, elaboramos y escenificamos diálogos con interrupciones adecuadas e inadecuadas.

Tema: aspectos no verbales de la conversación

Como hemos dicho, al conversar, no solamente utilizamos las palabras sino que consideramos también aspectos no verbales, dado que importa tanto lo que decimos como el modo en que lo decimos. Tusón Valls (2002, p. 144) señala que para estudiar la conversación no debemos limitarnos a las formas lingüísticas y menciona además otros aspectos a considerar:

Elementos prosódicos: curva melódica, tono, timbre, volumen, ritmo, pausas. Generalmente indican la intención de las palabras; un mismo enunciado puede transmitir agresividad, ironía, dulzura, seriedad, alegría, etc., y eso dependerá de cómo sea dicho, es decir, de la “música” que le pongamos a través de la prosodia (a veces nos quejamos “no de lo que nos dicen, sino de cómo nos lo dicen”).

Vocalizaciones: “ruidos” como buf, mm, ajá, aug, psa, guau, psst, etc., aportan significado comunicativo que quienes conversan incluyen para interpretar lo que está pasando. Las vocalizaciones pueden ser muestra de incompreensión, de desagrado, de asentimiento, de alegría, de rechazo, de complicidad, etc.

Elementos kinésicos (gestos y ademanes): acompañan o sustituyen las palabras. Pueden subrayar, matizar o contradecir el significado literal del mensaje enunciado y, de hecho, en las conversaciones cara a cara, un gesto puede constituir un turno de palabra.

Aspectos proxémicos (los lugares que ocupan y la distancia que mantienen quienes participan en una conversación): aportan información sobre el tono de la interacción (más o menos formal, más o menos íntima o distante, etc.) o respecto a las interpretaciones que se van elaborando sobre la marcha misma de la conversación (un alejamiento, un acercamiento, un cambio de posición o de lugar, etc. pueden significar rechazo, complicidad, indiferencia, interés, etc.).

Actividades

1. Elegimos uno de los siguientes temas, proponemos una conversación y la escribimos. Debemos incluir, entre paréntesis, los aspectos no verbales.

- a. Tadeo acaba de recordar que hoy tiene evaluación de Biología y no estudió; está preocupado; no sabe qué hacer y su amiga Maite le hace algunas sugerencias para tranquilizarlo.
- b. Juana tiene que devolverle un libro a Francisco, pero se lo olvidó y no se lo quiere decir.

2. Leemos la conversación “actuando” los aspectos no verbales indicados.

Tema: la cortesía verbal

Como sostiene Escandell Vidal (1996), si la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas, resulta lógico pensar que el uso adecuado del lenguaje puede constituir un elemento determinante para el éxito del objetivo perseguido. Sabemos que el emisor debe tener en cuenta que su enunciado se adapte no sólo a sus intenciones y a sus objetivos, sino también a la categoría y al papel social del destinatario. Por ello, no es difícil imaginar la importancia de utilizar convenientemente todos los medios que posee el lenguaje para mantener una relación cordial especialmente cuando el hablante debe enfrentarse a un conflicto entre sus objetivos y los del destinatario, y quiere, a la vez, no romper sus buenas relaciones con él: en este sentido, la *cortesía* puede entenderse también como *un conjunto de estrategias conversacionales* destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos. El término *cortesía* debe entenderse sin esa connotación peyorativa que, a veces, nos hace verla como algo artificial. En definitiva, la cortesía es una suma de estrategias para evitar la agresión y poder mantener las buenas relaciones sociales. Los hablantes seleccionan los recursos en relación con la situación comunicativa y refuerzan o suspenden la cortesía de acuerdo con el contexto.

Estrategias de atenuación

Como señala Briz (2002), la atenuación es una estrategia de distancia lingüística y acercamiento social. Los hablantes modifican su decir o lo dicho a través de distintos recursos que desactualizan, mitigan, minimizan las expresiones o el modo de decir con el objetivo de preservar la imagen social, propia y de sus interlocutores y de esta forma evitar el conflicto. En resumen, con esta estrategia es posible prevenir amenazas a las imágenes sociales, suavizar las tensiones

–ocasionadas por la intrusión en los territorios y en la agenda del otro– y reparar el conflicto que haya surgido.

Algunos recursos que constituyen la estrategia de atenuación:

Recursos sustitutivos (en lugar de una forma se recurre a otra):

- Desactualizadores: *Quería hacerle una pregunta* (en lugar de: *Quiero hacerle una pregunta*). pretérito imperfecto por presente.
- Modalizadores: *¿No cerrarías la puerta?* (en lugar de: *Cerrá la puerta*). Modalidad interrogativa además de negación y condicional en lugar del imperativo.
- Lítote: *El texto no está muy bien* (en lugar de la forma afirmativa: *el texto está mal*). Forma negativa en lugar de la forma afirmativa.
- Eufemismo: *Tu camisa es original* (usamos expresiones con connotaciones positivas).
- Minimizadores: *¿Te hago una preguntita?* (usamos expresiones con diminutivos).

Recursos acompañantes:

- Fórmulas: *Por favor, Gracias, Faltaba más.*
- Preliminares: *¿Te puedo hacer una pregunta?*
- Reparaciones / justificaciones: *Hoy no puedo porque tengo que estudiar, pero otro día vamos* (cuando rechazamos una invitación al cine, por ejemplo).
- Desarmadores: *Sé que estás ocupado, pero ¿me podrías ayudar con esta tarea?* (nos anticipamos a la objeción del interlocutor).
- Cameladores: *Vos que sos tan amable, ¿me alcanzarías ese libro que está en el último estante?* (acompañamos con un halago, por ejemplo, un pedido).

Actividades

1. En grupos, planteamos posibles respuestas que intenten evitar o atenuar el conflicto en las siguientes situaciones. Reflexionamos sobre los efectos logrados según sea el recurso seleccionado en cada caso.

- a. Te invitaron a cenar. No te gustó mucho la comida y te ofrecen más, ¿qué decís?
- b. Tu amigo se compró una camisa horrible y te pregunta qué te parece, ¿qué le decís?
- c. Tu amiga te llama para invitarte a salir, pero ya tenés otros planes, ¿qué le decís?
- e. Has trabajado toda la semana, es viernes y querés irte a dormir temprano, pero tu vecino ha organizado una de sus fiestas habituales, ¿qué le decís?
- f. Estás en un restaurante, cuando te traen la comida, está fría, ¿qué decís?
- g. Hacés una compra y te cobran de más, ¿qué decís?
- h. Estás en tu casa con tus amigos. Es la hora de la cena. ¿Qué decís?
- i. Le prestaste un libro a un amigo y, cuando te lo devuelve, tiene rota la tapa. ¿Qué le decís?

j. Estás en la fila de la fotocopidora, esperando tu turno, un señor se acerca al mostrador para “hacer una pregunta” y termina siendo atendido, ¿qué le decís?

k. Estás caminando por la calle en un día de lluvia, sin querer, le pegás con tu paraguas a una señora, ¿qué decís?

l. Era el cumpleaños de tu amigo, te olvidaste de saludarlo, ¿qué le decís?

m. Si fueras profesor y le tuvieras que comunicar a un alumno que su trabajo está mal, ¿qué le dirías?

n. Si tu amigo te pidió dinero, se lo prestaste hace un mes y todavía no te lo ha devuelto, ¿qué le decís?

o. Le prestaste tu carpeta a un compañero para que la complete, la querés recuperar y no te la devuelve. ¿Qué le decís?

p. Le entregaste tu carpeta a un profesor para que la corrija, la querés recuperar y no te la devuelve. ¿Qué le decís?

q. Tenés el número 15 para que te atiendan en el bufet, pero atienden antes a un estudiante que tiene el número 24. ¿Qué decís?

r. Tenés el número 12 para que te atiendan en el bufet, pero atienden antes a un profesor que tiene el número 19. ¿Qué decís?

2. Comparamos las respuestas entre los grupos, reflexionamos sobre las situaciones y las estrategias de cortesía utilizadas. Redactamos un listado de recursos que sirvieron para lograr cortesía.

3. Comentamos el texto de Fernando Savater, [A ver si logra usted ser un poco menos bestia](#), y establecemos relaciones con los temas abordados

4. Analizamos y reflexionamos: atenuar o no atenuar, esa es la cuestión. Tener en cuenta que los hablantes seleccionan los recursos en relación con la situación comunicativa y refuerzan, en contextos de conflicto, o suspenden la cortesía, en situaciones de emergencia.

a. A: -¡Correte de allí! Esa silla está rota.

B: -¡Uy!

b. A: -Alcance el libro.

B: -Ya voy.

c. A: -No fumes, me hace mal el humo.

B: -Sí.

d. A: -¿Te gusta la música de Calamaro?

B: -No.

- e. A: -Siéntese.
B: -Sí.
- f. A: -¿Te cambiaste el color del pelo?
B: -Sí, ayer fui a la peluquería.
- g. A: -La pintura de Quinquela Martín es maravillosa.
B: - Sí, puede ser. La de Soldi es mejor.
- h. A: -¿Sería usted tan amable de decirme la hora?
B: - Sí, por supuesto, inmediatamente, son las 9.00.
A: -Muchísimas gracias, es usted muy amable.
- i. Madre: -¿Me harías un favor?
Hijo: -Sí, desde ya, ¿qué deseabas?
Madre: -¿Podrías, si no fuera mucha molestia, bajar el volumen de la música?
- j. Novio: -Hola, me gustaría invitarte al cine, ¿te parece bien?
Novia: -Sí, por supuesto. Creo que lo mejor sería encontrarnos a las 20.00 en tu casa, aunque si no fuera mucha molestia ¿podrías pasar a buscarme, por favor?
Novio: -Seguro, no tengo ningún inconveniente.

5. En los siguientes fragmentos de *La isla desierta*, de Roberto Arlt, y de “Oficina”, de Griselda Gambaro, utilizamos estrategias de cortesía para atenuar. Observamos el efecto que se produce con los cambios realizados:

- 1- El jefe: -(irritado) ¡Basta! ¡Basta de charlar! ¡Trabajen!
Manuel: -No puedo trabajar
El jefe: -¿Cómo que no puede? ¿Y por qué no puede?
Manuel: -No. No puedo. El puerto me produce melancolía.
El jefe: -Le produce melancolía. (Sardónico) Así que le produce melancolía.
(Conteniendo su furor) Siga, siga su trabajo.
Manuel: -No puedo.
El jefe: -Veremos lo que dice el director general.
- 2. Voz (neutra): Vengo a pagar una cuenta.
Actriz: ¿Qué cuenta?
Voz: Ésta.

Actriz: Está vencida.

Voz: Quiero pagarla.

Actriz: ¡Páguela!

Voz: En el banco dicen que está vencida.

Actriz: Sí, no la pagó en término.

Voz: ¿Qué hago?

Actriz: Tiene que pagarla.

Voz: En el banco me dijeron que viniera a aquí.

Actriz: ¡Debo tener miel! Se ve que les caigo simpática ¡Eso que no me conocen!

Voz: ¿Usted qué atiende?

Actriz: ¿Yo? Cuentas atrasadas.

Voz: ¿Entonces?

Actriz: (mira sobre el escritorio) No, esta clase no.

Voz: ¿Dónde voy?

Actriz: ¡Ah, no sé! ¡Qué pregunta! Primero tiene que pagarla.

Voz: ¿Dónde?

Actriz: (se ríe) En el banco.

Estrategia de indirección

Tal como señala Tannen (1991, p. 28), la información que se da a entender a través del significado de las palabras constituye el mensaje; el modo de comunicar, las actitudes, realizan significados sociales, lo que se denomina metamensaje. En este caso, se trata de un modo indirecto de comunicar, interpretable a partir de la situación comunicativa. Ocasionalmente, por cuestiones de cortesía y de preservación de la imagen de nuestro interlocutor, la estrategia de indirección está al servicio de evitar la amenaza a la imagen social. Claramente, una de las razones para la estrategia de la indirección es la búsqueda de lograr cortesía. También se pueden realizar actos de habla indirectos (Searle, 1975), por ejemplo, preguntar para afirmar, afirmar para ordenar o aconsejar. Así, cuando decimos *¿No es linda la clase de Lengua?*, a través de una pregunta de polaridad negativa estamos haciendo una afirmación con valoración positiva, aunque de modo indirecto; cuando afirmamos *Es bueno caminar al menos tres veces por semana*, podemos estar sugiriendo y aconsejando, de modo indirecto, que nuestro interlocutor se ejercite.

El uso de las estrategias de indirección hace que la interpretación de las emisiones difiera del sentido que pueden tener las oraciones aisladas. Los hablantes pueden expresar opiniones, preferencias, humor, manifestando así su estilo personal en una variedad de estrategias que responden directa o indirectamente a las distintas situaciones. La estrategia de indirección, considerada como mecanismo encubierto, atiende principalmente al mantenimiento de la

relación social y la autopreservación, asociadas a la necesidad de afiliación y autonomía de los hablantes (Brown y Levinson, 1987).

Retomando las máximas conversacionales de Grice, en los casos en que no se cumplan, el interlocutor interpretará que en realidad se está comunicando algo distinto. En este caso, el hablante espera que el interlocutor realice una serie de inferencias (implicaturas conversacionales) a fin de poder interpretar lo que se comunica más allá de lo que se dice. Veamos cómo funciona en dos ejemplos:

A- *¿Es linda la novia de Pedro?*

B - *Es simpática...*

Lo que interpreta A:

Implicatura conversacional: no responde a mi pregunta, me da menos información o no me dice la verdad, entonces me quiere decir que no es linda.

A- *¿Qué hora es?*

B- *Recién pasó el basurero.*

Lo que interpreta A: *implicatura: no me dice algo relacionado con la pregunta, pero si por acá el basurero pasa a las 7 de la mañana entonces me quiere decir que son las 7.*

Actividades



1. ¿Qué significados se infieren en las siguientes conversaciones?

a.

-¿Me amas?

-Te aprecio bastante

b.

-¿Había un guitarrista la otra noche en el pub?

-Bueno, había uno que rascaba las cuerdas de la guitarra.

c.

-¿Te gustan mis zapatos nuevos?

-Me encanta el color de tu remera.

d.

-Probemos el nuevo restaurante de la calle Rivadavia.

-Soy vegetariana.

e.

- Nos veremos en la facultad a medianoche.

- Ah, ¿sí? ¿Acaso tenés una ganzúa, o pensás entrar por la ventana?

2. ¿Cómo respondería el interlocutor de modo directo?

3. Explicamos cómo funciona la comunicación en los siguientes fragmentos de *La isla desierta*. Determinamos “lo que se dice” y “lo que se comunica”. Explicitamos las inferencias que se llevan a cabo.

a. EL JEFE: -Ha vuelto a equivocarse, Manuel.

MANUEL: -Lo siento, señor.

EL JEFE: -Yo también.

b. EL JEFE: -¿No es posible trabajar aquí? ¿Y por qué no es posible trabajar aquí? (Con lentitud) ¿Hay pulgas en las sillas? ¿Cucarachas en la tinta?

c. TENEDOR DE LIBROS: -Sin embargo, hay que reconocer que estábamos mejor abajo. Lo malo es que en el subsuelo hay que trabajar con luz eléctrica.

MARÍA: -¿Y con qué va a trabajar uno si no?

EMPLEADO 1º: -Uno estaba allí tan tranquilo como en el fondo de una tumba.

d. MULATO: -O capitán de fragata. He sido grumete, lavaplatos, marinero, cocinero de veleros, maquinista de bergantines, timonel de sampanes, contraestre de paquebotes.

EMPLEADO 2º: -¿Por dónde viajaste? ¿Por la línea del Tigre o por la de Constitución?

e. MULATO: -Conozco el mar de las Indias. El Caribe, el Báltico... hasta el océano Ártico conozco. Las focas recostadas en los hielos lo miran a uno como mujeres aburridas sin moverse...

EMPLEADO 2º: -¡Che, debe hacer un fresco bárbaro por ahí!

f. MULATO: -Este tatuaje me lo hicieron en Madagascar, con una espina de tiburón.

EMPLEADO 2º: -¡Qué mala espina!

g. MULATO: -Vean esta rosa que tengo sobre el ombligo. Observen qué delicadeza de pétalos. Un trabajo de indígenas australianos.

EMPLEADO 2º: -¿No será una calcomanía?

- h. MARÍA: -La pena es que tendré que dejar a mi novio.
 EMPLEADO 2º: -¿Por qué no lo conserva en un tarro de pickles?
 EMPLEADA 2ª: -Cállese, odioso.

4. Para estas preguntas, proponemos respuestas que no sean directas:

- a. ¿Cobraste el sueldo?
- b. ¿Cómo estuvo el partido?
- c. ¿Te parece que la economía en este país funciona bien?
- d. ¿Este candidato a presidente es honesto?
- e. ¿Es fácil la carrera de Bioquímica en la UNLP?
- f. ¿Cómo son tus vecinos nuevos?
- g. ¿Cómo te salió el budín de pan?
- h. ¿Cómo te fue en Química?
- i. ¿Te gusta mi nuevo corte de pelo?

5. ¿Cuándo lo digo? ¿Cómo lo digo? Combinamos las expresiones con las situaciones. Comparamos en cada caso el significado literal con la función que cumplen estas expresiones:

¡Faltaba más! / ¡Bárbaro! / ¡Listo! / ¡Qué le vamos a hacer! / ¡Cómo no! /
 ¡Más vale! / ¡Por desgracia! / Ponele / “Desde lejos no se ve”

A: ¡Me gané un viaje a Mendoza!

B:

A: ¡Hace diez días que llueve! ¡Qué tiempo horrible!

B:

A: Gracias por la información que me has traído.

B:

A: Te invito a pasar un fin de semana en el campo de mis tíos.

B:

A: No sé qué ponerme para ir al cine...

B:

A: ¿No me prestaría la escalera para cambiar la lámpara del pasillo?

B:

A: Vos que sos extranjero quizás no sabés: mejor no cruces la Plaza San Martín de noche.

B:

A: Paso por tu casa a la nohecita. Te llevo un postre rico que preparé.

B:

A: ¿Mañana tenés clase de Álgebra?

B:

6. Determinamos cómo funciona en estos diálogos la indirección, qué se dice y qué se comunica, qué implicaturas se realizan:

a.

- ¿Dónde está el diario?

- Por ahí.

b.

- El bebé tiene hambre.

- ¡Pero no hay más de ese producto que nos da la vaca! Acá hay plata...

c.

- El hijo: ¿Cuándo comemos?

- La madre: Cuando esta señora que está todo el día trabajando termine de corregir los 100 exámenes.

d.

- ¿Cómo le va a Pedro con su nuevo trabajo en el banco?

- Todavía no lo mandaron a la cárcel.

7. Proponemos un diálogo entre hablantes “indirectos”. Identificamos los recursos utilizados.

8. Reflexionamos: ¿cuándo somos directos? ¿Cuándo usamos la estrategia de indirección? Aportamos ejemplos.

9. ¿Cómo se lo decimos?

Nos dividimos en dos grupos para discutir si conviene ser directos o indirectos para decirle a un profesor que sus clases resultan aburridas porque toma la palabra y no hace participar a los alumnos. En la discusión, explicitar cómo le dirían lo que piensan, según las siguientes posiciones:

- Un grupo piensa que es mejor ser directo (decir las cosas tal como son, decir la verdad sin importar los sentimientos del profesor, no dar vueltas para decirle que sus clases les parecen aburridas, manifestar abiertamente lo que les sucede).
- El otro grupo defiende la idea de que es conveniente ser indirecto (ser cortés, usar la indirección, no ir al punto directamente, atenuar o evitar la descalificación de las clases).

10. Formamos grupos de cuatro miembros y elaboramos una conclusión sobre la importancia de considerar el modo de comunicar lo que pensamos, teniendo en cuenta nuestros objetivos y los efectos posibles.

Estrategia de intensificación

La intensificación es una categoría pragmática, una estrategia conversacional; en muchos casos, complementaria de la atenuación. En general, se asocia con: énfasis, expresividad, realce, ponderación, reforzamiento, encarecimiento. Los procedimientos intensificadores pueden modificar y elevar la cantidad (*Se veía un mar de gente en la calle*) y la cualidad (*La Patagonia argentina es extraordinariamente bella*); también pueden reforzar la aserción de un enunciado. Ejemplos: *Evidentemente es verano* (evidencia o juicio que no admite dudas); *Realmente es un muy buen amigo* (opinión meditada); *Te lo digo en serio, Te juro que hice la tarea, Lo vi con mis propios ojos* (la evidencia la da la primera persona). Otros ejemplos de recursos:

En el nivel del enunciado

Morfemas: sufijos (-ucho, -ote) *¡No vayamos, es un pueblucho! ¡Qué pavote!*

prefijos (re-, super-, hiper-) *Es reimportante que vengas a la clase (requeteimportante- recontraimportante)*

Ítems léxicos:

Simple: *genio, gigante, encantar, siempre*

Locuciones: *loco de atar / fumador empedernido / cabeza de chorlito*

¡En la vida he jugado en el casino!

Recursos sintácticos:

-Estructuras consecutivas: *Es tan bueno que no mata ni una mosca.*

-Estructuras comparativas: *Es más bueno que el pan.*

-Repeticiones: *Tenemos un problema, un grave problema.*

-Negación: *No tengo ni idea / No tengo ni la más pálida idea.*

Recursos semánticos:

- Ironía: *Lindo problema tenemos.*
- Metáfora: *Después del viaje quedamos hechos polvo / puré / papilla.*
- Hipérbole (exageración) *Tiene un millón de amigos / Me comí como tres pizzas / Se leyó la novela en un santiamén.*

En el nivel de la enunciación

Modalidad exclamativa: *¡Hermoso día!*

Modalidad epistémica (certeza): *Nadie puede negar que el gobierno tomará medidas.*

Tal como sostiene Marta Albelda (2004), con la intensificación el hablante expresa el valor más alto en relación con un punto de referencia. Ejemplos:

Tengo frío. (expresión de referencia)
Tengo muchísimo frío. (+ intensificado)
Estoy congelada. (++) intensificado, hipérbole).

Dan vergüenza. (punto de referencia)
Dan mucha vergüenza. (+ intensificado)
Dan una vergüenza... (++) se agrega la entonación)
Dan una vergüenza infinita. (+++)

La función de la intensificación es maximizar la cantidad o la calidad, la certeza, el compromiso, la evidencia, con funciones diversas tales como producir impacto sobre el receptor, apoyar su posición argumentativa, lograr acuerdo, intensificar el conflicto, expresar un mayor compromiso con lo dicho, entre otras posibles.

Actividades

1. A partir del ejemplo, redactamos diálogos con escalas de intensificación:

Ejemplo:

- Te invito a navegar este fin de semana, vamos a cruzar el Río de La Plata de noche y llegaremos a Uruguay a la madrugada. Espero que vengas esta vez.*
- No te preocupes, esta vez posiblemente me animaré. / Tal vez me animaré.*
- No te preocupes, esta vez seguramente me voy a animar. / Probablemente me voy a animar.*

- *No te preocupes, esta vez fijo que me voy a animar. / Por supuesto que me voy a animar. / Sin duda me voy a animar. / Desde luego que me voy a animar.*

a.

La madre: - ¿Qué tal la fiesta? ¿Se divertieron?

Las hijas: -

-

-

b.

Profesora: -Voy a entregarles la evaluación de sus trabajos.

Alumnos: - ¿Cómo están?

Profesora: -

-

-

c.

Una amiga a su grupo por mensaje: -Hoy tuve un mal día.

Otra amiga: - ¿Qué te pasó?

Otra amiga: -

-

-

2. En los siguientes fragmentos de conversaciones auténticas¹⁹, identificamos las estrategias de intensificación

a.

Ana: Yo entré a primer grado y no tenía ni idea cómo era...

Romina: Claro.

Ana: ...el régimen escolar, y me re perdí y...

Angelina: No, ya en mi época sí era obligatorio.

Ana: Y, pero vos sos más chica.

Angelina: Claro. Pobrecita.

(Risas)

Ana: Claro. Y el primer día me largué a llorar, me acuerdo que se tuvo que quedar mamá, y después nunca más. Después no quería que vaya mamá, no quería que vaya nadie, estaba re bien. Pero el primer día sí porque era como que me dejaban, no sé, re feo. Después ya no, te acostumbrás.

¹⁹ Las conversaciones pertenecen al corpus de estudio ECAR, correspondientes a los proyectos de investigación radicados en el CEIL, IdHICS, FaHCE, UNLP.

b.

Valeria: Nosotros acá comemos re bien, siempre Juan dice: “¡ay qué plato colorido!”, porque comemos un montón de verdura, de fruta.

Luz: Sí.

Valeria: No comemos carne mucho, eso está mal.

Cecilia: No, Luis es re carnívoro, pero yo le hago muchas verduras (entre risas).

Luz: No, yo Nacho y yo también comemos re bien.

Valeria: Mi familia también, mi familia come carne todos los días.

Luz: No, a mí no me gusta la carne.

Cecilia: ¿No?

Valeria: El pollo me gusta a mí, yo como bastante pollo.

Luz: A mí me gusta mucho la pechugui-ta.

Valeria: A mí me gusta mucho la pa-pa. Papa blanca, papa negra.

3. Reescribimos los siguientes fragmentos de conversaciones, les agregamos estrategias de intensificación:

a.

Luz: Yo estuve en Trenque Lauquen una semana para las fiestas. Y después me vine para acá, empecé a estudiar. Después me fui cinco días a Mar Azul a lo de mi prima. Después volví, estudié. Y después me fui un día a Gualeguaychú, a los carnavales.

b.

Angelina: Claro, y a mí ahora, este año, ahora se me ha vuelto complicado porque también ahora es mi casa el lugar de gente. Antes era la casa de mi abuela, ahora es mi casa.

Ana: Claro. Con mi casa es parecido

Angelina: Entonces...

Ana: Sí. Cuando era más chica sí porque, no sé, me iba arriba y listo. Pero ahora ya encontré, ponele, la cocina es el lugar de reunión ahora y es un lugar cómodo para estudiar y...

Angelina: Sí

Ana: ...y mi familia lo quiere usar, entonces hay que buscar otros ambientes.

Nuestra comunicación en marcos de interacción virtual

Como usuarios de Internet, recurrimos a variadas estrategias de cortesía en nuestros mensajes y evaluamos su adecuación a las actividades comunicativas y sociales en las que participamos dentro de la red, sin perder de vista que no sólo comunicamos información, sino que también

procuramos mantener las relaciones sociales (Escandell Vidal, 1996, p.135). Se requiere que en cada interacción los participantes adopten roles relativos a la posición del otro, en respuesta a ciertas expectativas de adecuación asociadas a dichos roles, para lo cual es importante el lugar de la cortesía como estrategia reguladora del equilibrio interactivo en la virtualidad. En este marco, nos proponemos reflexionar sobre nuestros modos de comunicarnos a través del correo electrónico, las aulas virtuales y las videoconferencias.

El correo electrónico y las aulas virtuales: la interacción tiene características propias de la comunicación escrita y posee cierto grado de formalidad. Nuestra manera de utilizar ambos entornos proyecta una imagen social determinada. El emisor hace manifiesta su intención de proporcionar al destinatario alguna información; pero si el destinatario no logra identificar la intención comunicativa, no podrá acceder a la información pretendida, por lo que la claridad del texto es fundamental para evitar que el destinatario llegue a conclusiones diferentes de las que se propuso su interlocutor.

La videoconferencia es una de las formas de interacción por la red que más se acerca a la naturalidad de la conversación con copresencia física de los interlocutores; lo cual no implica que los intercambios comunicativos generen los mismos efectos cognitivos y conlleven un esfuerzo mental de procesamiento similar al de los mismos mensajes en una situación de copresencia física, dado que la videoconferencia se realiza en lugares distantes pero enmarcados por los límites de una pantalla, y suelen generarse alteraciones comunicativas producidas por la parte de la escena que no está enmarcada y la que aparece enfocada. En la videoconferencia, las rutinas y guiones de comportamiento interactivo que usamos casi sin darnos cuenta son menos válidos; el hecho de que los interlocutores no compartan el mismo contexto físico ni social afecta a la interpretación del entorno del interlocutor, de su mirada, de su expresividad corporal, etc.; y si alguno/s del/los interlocutor/es opta/n por mantener la cámara apagada, la interpretación que se haga al respecto también influirá en el intercambio, dada la imposibilidad de observar su conducta no verbal.

Yus Ramos (2019, p. 218) explica que la cibercortesía o cortesía en la red es básica para mantener las relaciones interpersonales en Internet dentro de los cauces aceptables y analiza nuestra interacción virtual a la luz de los aportes teóricos de Brown y Levinson (1987), quienes basan su teoría en la mitigación de la amenaza inherente que, sobre la imagen positiva o negativa²⁰ del interlocutor, ejercen las diferentes estrategias conversacionales (p. 295). La imagen social (que puede mantenerse o perderse y que es vulnerable e inestable) determina nuestra manera de interactuar. Cada persona, consciente de que ciertos usos lingüísticos amenazan su imagen y la de sus semejantes, decide seguir ciertas pautas al respecto y espera que los demás también lo hagan, es allí donde entra en juego la cortesía.

²⁰ La imagen positiva se refiere a la necesidad de afiliación, de ser considerados por el grupo social; la imagen negativa, al deseo de preservar la autonomía frente a los demás.

Actividades

Reunidos en grupos, resolvemos:

1. Le enviamos un trabajo a un profesor por mail, ¿de qué modo nos comportamos y por qué?
 - a. Nos dirigimos al profesor y le señalamos el motivo de nuestro correo.
 - b. Le adjuntamos el trabajo práctico sin escribirle.
 - c. Depende de la situación, le escribimos o no.
2. Le enviamos un mail a una profesora
 - a. ¿Cómo nos sentimos si no nos responde?
 - b. ¿Qué inferencias podríamos realizar?
3. El preceptor nos envía un mail para informarnos un cambio de horario
 - a. ¿Le respondemos?
 - b. ¿Por qué?
4. ¿Qué consideramos conveniente en una clase por videoconferencia? Justificar.
 - a. Activar la cámara.
 - b. No activar la cámara.
5. ¿Cuál es la actitud más adecuada en una clase por videoconferencia? Justificar
 - a. Participar oralmente.
 - b. No participar oralmente.
6. Leemos la [Netiqueta del Bachillerato de Bellas Artes](#) y reflexionamos acerca de su importancia para nuestra convivencia escolar en la virtualidad.

Repaso de estrategias conversacionales

1. Identificamos las estrategias en el fragmento (atenuación, indirección e intensificación):

Dante: ¡Qué buena fiesta! ¡Hay muchísima gente! Nos vamos a divertir de lo lindo
¡Divina la música!

Miguel: Ahí hay un cartel: la entrada cuesta 300 pesos.

Leo: ¡Uy! Es un poquito cara para mí... Carlita, ¿me podrías prestar unos manguitos? Mañana mismo te los devuelvo, sin falta.

Carla: No sé si me alcanza... pongamos entre todos...

2. A partir del siguiente texto periodístico, [Medianera, en lo más alto del ranking de conflictos vecinales](#) escribimos diálogos entre vecinos. Usamos estrategias de atenuación, indirección e intensificación:

3. Elaboramos diálogos combinando las estrategias de intensificación, atenuación e indirección según sean las necesidades comunicativas (reclamo, pedido de disculpas, agradecimiento, promesa, opinión en acuerdo y en desacuerdo, etc.) en las siguientes situaciones de conflicto:

a- Tu vecino se va de vacaciones por el fin de semana; te pide que le cuides el perro (un cachorro de cinco meses) y que le riegues las plantas. Vos tenés que estudiar para un examen.

b- Tus vecinos escuchan música que no te gusta a todo volumen. Vos necesitás dormir porque tenés que madrugar.

c- Tu vecina sufre de insomnio y a las 3 de la mañana pasa la aspiradora.

d- Se aproxima la semana de la primavera en el colegio y un compañero propone pintar un mural en una pared del aula. La idea del mural te parece buena, pero el dibujo que propone te resulta desagradable.

e- Hoy habrá examen y tres estudiantes proponen solicitarle al profesor que lo postergue para la semana próxima. Vos estudiaste para realizar el examen hoy y la semana próxima te vas de viaje.

Actividad integradora

1. A partir de la propuesta de D. Cassany (ver cuadro), determinamos las características de la oralidad en la siguiente escena de Shrek: [Shrek \(2001\) Clip 1 Latino - Porque "toy" solito, no hay nadie aquí a mi lado](#)

2. ¿Podríamos dar ejemplos de transgresión a las distintas máximas que integran el principio de cooperación? Detectamos qué máxima se transgrede en cada caso.

3. Analizamos los aspectos no verbales que aportan y/o refuerzan el sentido de los enunciados en la escena.

4. A partir de la propuesta de Gutiérrez Ordóñez sobre la adecuación pragmática, analizamos qué ocurre en esta escena. ¿Hay frases que resultan inadecuadas? ¿Por qué?

5. En grupos, reflexionamos sobre los usos de la interrupción que hacen los personajes. ¿Son adecuadas o inadecuadas? Justificamos nuestras respuestas.

6. Proponemos dos nuevas interrupciones, una adecuada y otra inadecuada, en algún fragmento de la escena.
7. ¿En qué mensajes de la escena de Shrek reconocemos falta de cortesía? ¿Por qué se produce? ¿Cuáles son sus riesgos?
8. Determinamos cómo funciona en este diálogo la indirección, qué se dice y qué se comunica, qué implicaturas se realizan.
9. Identificamos las estrategias de intensificación que se utilizan. Reflexionamos sobre cuál podría ser su función.
10. Elegimos algunas líneas del diálogo, las transcribimos y les agregamos intensificación.

Tema: La entrevista, una forma del diálogo

Tal como explica Leonor Arfuch (1995), la entrevista como género discursivo se realiza en una situación comunicativa regida por el intercambio dialógico y como tal, se acerca a la conversación cotidiana en cuanto a los roles de los interlocutores, los usos del lenguaje, las interacciones, las infracciones, el pacto de cooperación, y el registro de lengua, que puede incluir tanto lo coloquial como lo formal. La flexibilización de la lengua es un rasgo notorio de la entrevista, e incluso en las mediaciones escritas se manifiestan rasgos de la oralidad que no pueden suprimirse por completo.

Sin embargo, no se trata de una conversación privada, sino que involucra a tres actores: el entrevistador, el entrevistado y el público. Es una instancia más compleja que la conversación, ya que los dos primeros hablan en realidad para una audiencia, y el diálogo es desigual, puesto que uno de los interlocutores usa el derecho de interrogación. Se trata, por ende, de una palabra pública.

Por otra parte, el espacio social de la entrevista también difiere de la conversación cotidiana: si bien es un espacio de proximidad, cierta normativa institucional rige las posiciones no intercambiables de entrevistador y entrevistado, los temas autorizados, los respectivos límites y las infracciones “permitidas”.

Arfuch analiza la relación entre la entrevista y la conversación cotidiana:

Si bien la entrevista está ligada a las prácticas de la conversación cotidiana, se aleja de ella por su grado de institucionalización, su intencionalidad, la articulación al espacio público y a la función periodística, por la notoriedad o el estatus de sus protagonistas, pero también por las competencias exigidas en el rol de entrevistador. (...) Plantear con claridad las preguntas, repreguntar, volver sobre un tema pendiente, resumir o glosar lo sustancial de las

afirmaciones del otro, hacer avanzar el diálogo, anular silencios, abrir una polémica son algunas de las habilidades pragmáticas para este tipo de intercambios, que suponen una práctica inusual de la charla cotidiana. (pág. 49)

Uno de los protagonistas de este intercambio es claramente el entrevistado, que será alguien con cierto grado de reconocimiento social por su actividad profesional, los logros alcanzados o alguna trayectoria extraordinaria. Entonces, la visibilidad de este personaje estará relacionada con las competencias destacadas dentro de su *hacer* profesional o vocacional.

En otro sentido, la entrevista, este género dialógico de carácter oral, se transformará en un texto escrito cuando se realice su transcripción. En ese momento se pondrán en evidencia los rasgos característicos del modo oral (muletillas, vacilaciones, redundancias, estructuras que responden a la gramática propia del modo oral, léxico coloquial), y la necesidad de transformar esos rasgos en pos de una mayor formalidad en el modo escrito.

Cassany (1995) reflexiona sobre la relación entre oralidad y escritura, y entre las categorías propuestas ubica los textos “dichos para ser leídos”:

“(…) éstos pueden conservar las características orales originales. Son buenos ejemplos de este grupo las entrevistas, los discursos que se publican en periódicos y revistas. Generalmente, estos textos se transcriben literalmente, con estilo directo y utilizan con frecuencia los signos de puntuación (puntos suspensivos, exclamaciones...) y otros recursos gráficos (cursivas, mayúscula...) para marcar las entonaciones, las inflexiones y las pausas típicas del mensaje oral. Además, las acotaciones y comentarios del periodista nos explican las gesticulaciones del entrevistado o sus reacciones. En conjunto, es una verdadera reproducción de la situación oral.” (pág. 48)

En conclusión, el trabajo con la entrevista en el nivel secundario habilita la reflexión lingüística sobre una situación dialógica específica, así como la práctica de la oralidad y la escritura en tanto modos estrechamente vinculados en el uso de la lengua.

Actividad

Es recomendable que los estudiantes realicen esta actividad agrupados de a dos o tres. Luego de las etapas de realización de la entrevista, cada grupo compartirá con el resto de la clase los resultados de su experiencia.

Planificación de la entrevista

- a. Contextualizamos la entrevista: especificamos a qué público irá dirigida y en qué medio se va a publicar.
- b. Elegimos una persona para entrevistar, que sea alguien destacado en nuestra comunidad educativa, barrial, deportiva o social. Tiene que ser una persona accesible, verificamos que podamos contactarla y que esté dispuesta a realizar la entrevista.
- c. Hacemos una breve investigación para tener una idea general de su formación y actividades profesionales. Utilizaremos luego esta información como introducción de la entrevista.
- d. Definimos cuál será el propósito de la entrevista que enmarcará la formulación de las preguntas (por ejemplo, dar a conocer los logros de esa persona; indagar sobre algún aspecto en particular de su labor profesional; etc.).
- e. Planificamos un máximo de diez preguntas a realizar. Verificamos que propicien una respuesta de desarrollo; es decir, que no se respondan simplemente con sí o no.
- f. Elegimos una última pregunta que le proponga al entrevistado algún tipo de reflexión o mirada retrospectiva, o evaluación crítica, siguiendo la temática de la entrevista, a modo de cierre del encuentro.

Realización

- a. Podremos hacer la entrevista en forma presencial o por videoconferencia; en cualquiera de los casos hay que registrarla (audio y/o video). Confirmamos que el entrevistado esté dispuesto a que lo grabemos.
- b. Al inicio, solicitamos al entrevistado una breve presentación, o la hacemos los entrevistadores.
- c. Formulamos las preguntas planificadas.
- d. Es conveniente que estemos preparados para repreguntar de acuerdo al tipo de respuesta obtenida. Por ejemplo, si el entrevistado responde de manera muy breve o extremadamente concisa, repreguntamos para que amplíe la información.

Transcripción

- a. Desgrabamos la entrevista. Es aconsejable que nos ayudemos con algún medio tecnológico que transforme el audio a texto, y luego solamente revisamos el texto resultante.
- b. Releemos la desgrabación, analizamos si resultaría adecuado publicar ese texto tal como está, y por qué. ¿Qué modificaciones habría que hacerle para transformarlo en un texto escrito legible?
- c. Transformamos la desgrabación en una entrevista para ser leída. Si bien conservará las características generales de un intercambio oral, será necesario suprimir muchas de las marcas de oralidad y adecuar la coherencia y cohesión general del texto.

Socialización de la experiencia

a. Planificamos la exposición oral del trabajo realizado:

- Preparamos un guion que incluya: por qué elegimos a esa persona, cuál fue el propósito de la entrevista, una breve presentación del entrevistado, un resumen de sus respuestas y una reflexión final sobre la experiencia realizada.
- Decidimos los recursos necesarios para la presentación (por ej., un fragmento del audio o video de la entrevista, una presentación con diapositivas, etc.).

b. Cada grupo comparte su trabajo con el resto de la clase, que a su vez puede hacer preguntas sobre la experiencia o sobre el personaje entrevistado.

Referencias bibliográficas

- Albelda, M. (2004). La escalaridad en la intensificación. *Interlingüística* Núm. 15. Pp. 105-114.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós, Papeles de Comunicación.
- Arlt, Roberto (1996). *La isla desierta. Saverio el cruel*. Editorial Altamira (pp. 17-18)
- Arundale, R. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 48, 2078-2105.
- Auer, Peter. (2009). On-line syntax: Thoughts on the Temporality of Spoken Language. *Language Sciences*, 31, 1-13.
- Briz, A. (2002). Corpus Val.Es-Co. <https://www.uv.es/corpusvalesco/>
- _____. (2010). La cortesía al hablar español. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. *Suplementos SinoELE*, 3. ISSN: 20765533.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language*. Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Paidós
- _____. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós.
- Escandell Vidal, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel, S.A.
- Fetzer, A. (2004). *Recontextualizing context*. John Benjamins.
- Gambaro, Griselda (2008), *Teatro 3*. Ediciones de la Flor (pp. 68-69).
- Grice, P. (1975). "Lógica de la conversación". En: L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*, 516-543. Tecnos.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En: *ASELE. Actas XVI*. Centro virtual Cervantes. [Ejercitarás la competencia pragmática - Salvador Gutiérrez Ordóñez](#) (febrero 2024)
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar and the a priori Grammar Postulate. En: D. Tannen, *Linguistics in context*. Ablex.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

- Lavado, Joaquín Salvador (Quino) (1993) *Todo Mafalda*. Decimosexta edición 2004. Ediciones de la Flor. Pp. 496, 163, 316.
- Lerner, G. (1991). On the Syntax of Sentences-in-Progress. *Language in Society*. 20, 441-458.
- Montolío, E. (1996). Gramática e interacción. En A. Briz et al. *Pragmática y gramática del español hablado* (329-342). Libros Pórtico.
- Narbona Jiménez, A. (2012). Los estudios sobre el español coloquial y la Lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 42 (2) 5-32.
- Piatti, G. (2017). *La construcción de la sintaxis en la interacción coloquial*. Tesis doctoral. UNLP, FaHCE. Disponible en: [La construcción de la sintaxis en la interacción coloquial](#). (febrero 2024)
- Pleyer, M. (2017). Protolanguage and mechanisms of meaning construal in interaction. *Language Sciences*, 63, 69-90.
- Searle, J. (1975). Indirect Speech Acts. En Cole, P. y Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics* 3. Academic Press.
- Tannen, D. (1991). *That's not what I meant!* Ballantine Books.
- Tusón Valls, A. (2002). "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido". En: *Estudios de sociolingüística. Linguas, sociedades e culturas*, 3 (1). Universidad de Vigo. Pp. 133-153.
- [El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido](#) (febrero 2024)
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel.

Autoras

Piatti, Guillermina

Dra. en Letras, Magíster en Lingüística, Prof. en Letras (UNLP) y Magíster en Enseñanza de ELSE (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid). Se desempeña como profesora ordinaria en la FaHCE, UNLP, en la asignatura “Técnicas de expresión en castellano”. Como profesora de posgrado, dicta el Seminario de “Gramática pedagógica” en la Especialización ELSE. Asimismo, es coordinadora académica del área de enseñanza de Español a extranjeros en la FaHCE. Desde hace veinte años, ha venido participando en varios proyectos de incentivos (UNLP), sobre el estudio de la interacción coloquial, como integrante, codirectora y directora y ha difundido los resultados de sus investigaciones en numerosos congresos y jornadas y en publicaciones nacionales e internacionales, tales como “Gramática y Oralidad” (2020), “Saber y no saber: la coconstrucción del proyecto de indagación” (2022), “Gramática y pragmática” (2023). En el nivel preuniversitario, se desempeña como secretaria académica del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP).

Niemelä, Paula

Especialista en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (FaHCE, UNLP) y Profesora en Letras (FaHCE, UNLP). Se desempeña en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) como coordinadora del Depto. de Lenguas y Literatura y como docente de “Lengua y Producción de Textos”, “Seminario de Argumentación”, “Seminario de Discursos Polémicos”, “Lengua y Literatura”, “Taller de Lengua e iniciación literaria”. Es coautora del libro de cátedra *Argumentación y polémica. Claves teóricas y actividades de escritura* (Edulp, en prensa) y ha colaborado en la elaboración de la *Gramática pedagógica* (EDULP, 2013). Asimismo, ha participado de varios proyectos de investigación departamental en el Bachillerato de Bellas Artes y se ha desempeñado como evaluadora para exámenes CELU y CERTEA (UNLP). Es miembro del comité editorial de la Revista *Plurentes. Artes y Letras*, y de la publicación *Más que*

dinosaurios 1 y 2. Es colaboradora en el proyecto de investigación dirigido por la Dra. Guillermina Piatti, que estudia, entre otros temas, la enseñanza de la oralidad para el nivel medio.

Tiberi, Lila

Profesora en Letras (FaHCE, UNLP). Dirige el Departamento de Lenguas y Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, donde ejerce como docente del “Taller de Lengua e iniciación literaria”, “Lengua y Literatura”, “Seminario de discursos Polémicos”, “Seminario de Lengua, Comunicación y Subjetividad”; además, es la editora responsable de la revista electrónica de dicho colegio: *Plurentes, Artes y Letras*. Ha colaborado en la elaboración de la *Gramática pedagógica* (EDULP, 2013) y ha desarrollado proyectos de investigación y de extensión vinculados con la enseñanza de la gramática en el nivel medio y ha contribuido en la producción de trabajos relacionados con dicha temática. Se desempeña como profesora en el ISFDyT Nro. 8 y en la EES Nro. 56, instituciones dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Colabora con el equipo de investigación dirigido por la Dra. Guillermina Piatti y en ese marco estudia, entre otros temas, la enseñanza de la oralidad para el nivel secundario.

Piatti, Guillermina

Hacer gramática en el aula: el giro pragmático en la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria : fundamentación, propuestas y actividades / Guillermina Piatti ; Paula Niemelä ; Lila Tiberi. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2624-1

1. Didáctica. 2. Gramática. 3. Enseñanza. I. Niemelä, Paula II. Tiberi, Lila III. Título
CDD 415

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7050

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024

ISBN xxx-xxx-xx-xxxx-x

© 2025 - Edulp